

TAMPEREEN YLIOPISTO

Myötätuntoon kasvattaminen Myötätunnon merkitys kasvatuksessa Martha Nussbaumin näkökulmasta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SENNI KÖYKKÄ

Huhtikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

SENNI KÖYKKÄ: Myötätuntoon kasvattaminen. Myötätunnon merkitys kasvatuksessa Martha Nussbaumin näkökulmasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 41 sivua

Huhtikuu 2019

Tämän tutkimuksen aiheena oli myötätunnon merkityksen tutkiminen kasvatuksen kontekstissa. Myötätunnon tarkastelu vaati myös yleisempää tunteiden ja tunnekasvatuksen viitekehyksen muodostamista sekä erityisesti empatian ja sympatian käsittämistä suhteessa myötätuntoon ja ihmisyyteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa myötätunnon merkitys kasvatuksessa Martha Nussbaumin teosten pohjalta tarkasteltuna. Lähtökohtana tutkimukselle on Martha Nussbaumin ajatusrakennelma, joka muodostuu hänen seuraavien teostensa kautta: Talouskasvua tärkeämpää sekä teoksen alkuperäiskielinen versio Not for Profit, Upheavals of Thought ja Creating Capabilities. Analyysin lähtökohtana toimi ensimmäisenä mainitun teoksen niin suomenkielinen kuin englanninkielinenkin laitos, ja analyysiin otettiin mukaan ne Nussbaumin teokset, joihin hän on kyseisessä teoksessaan viitannut.

Tutkimus toteutettiin fenomenologisena sisällönanalyysinä, joka sai vaikutteita hermeneuttisesta tutkimusotteesta ja filosofisen tutkimuksen periaatteista. Tutkimuksessa on otettu huomioon tutkijan esiymmärrys, jonka syventyminen oli myös yhtenä tutkimuksen tehtävänä. Fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnallisen analyysin kautta aineisto on hahmottunut holistisen hermeneuttisen kehän kautta – näin on pyritty mahdollisimman lähelle aineiston alkuperäistä merkitystä ja Nussbaumin näkökulmaa.

Myötätunnon merkitys niin yksilön tasolla kuin myös yhteiskunnallisesti on Nussbaumin mukaan hyvin merkittävä. Koulun tehtävänä on valmistaa lapsia ihmisyyteen ja kansalaisuuteen, joita Nussbaum käsittelee erityisesti monipuolisen sivistyksen, demokratian ja toimintaedellytysten kautta. Kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa kriittisiä ja myötätuntoisia kansalaisia, jotka kykenevät kohtaamaan ja ymmärtämään erilaisia ihmisiä. Nussbaum lähestyy kasvatuksen tavoitteita usean esittämänsä teesin mukaan. Teeseistä nousee esiin erityisesti toiseuden toiselle puolelle näkeminen, ihmisyyden kunnioittaminen ja huolenpidon laajentaminen koskemaan niin kaikkia ihmisiä kuin myös luontoa sekä sokraattisen pedagogian mukaiset kriittisen ajattelun kyvyt.

Avainsanat: myötätunto, kasvatusta, kriittinen ajattelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	METODOLOGIA	6
2.1	AINEISTO JA MENETELMÄT.....	6
2.2	MERKITYKSET.....	8
2.3	HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSOTE	10
2.3.1	<i>Fenomenologinen sisällönanalyysi</i>	<i>11</i>
2.3.2	<i>Esiymmärrys</i>	<i>12</i>
3	TUNTEET.....	14
4	MYÖTÄTUNNON KOULUTUSOHJELMA.....	19
4.1	EMPATIA, SYMPATIA JA MYÖTÄTUNTO.....	19
4.2	KOULUTUS MYÖTÄTUNTOISEKSI KANSALAISEKSI	21
4.2.1	<i>Toimintakyvyt.....</i>	<i>21</i>
4.2.2	<i>Toiseuden tuolle puolen – ihmisyyden kohtaaminen ja huolenpidon laajentaminen</i>	<i>24</i>
4.2.3	<i>Kriittinen ja kunnioittava kansalainen.....</i>	<i>26</i>
4.3	KRIITTISYYS JA MYÖTÄTUNTO OPETUSSUUNNITELMASSA.....	28
5	TUNNEKASVATUS.....	30
6	POHDINTA	34

1 JOHDANTO

Ajatus tunteista opetuksessa rantautui Suomeen noin kaksikymmentä vuotta sitten, jolloin tunnetaidot haluttiin osaksi suomalaista perusopetusta. Tämä sai aikanaan kuitenkin ristiriitaisen vastaanoton: voidaanko, ja pitääkö, tunnetaitoja opettaa? Keskustelua on käyty ja tutkimusta tehty lähes parinkymmenen vuoden ajan ja vuonna 2016 voimaan tullessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat vahvemmin esillä kuin koskaan aikaisemmin. Tunnetaidot esiintyy käsitteenä sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen kanssa, ja tunteiden tunnistamisesta, ilmaisemisesta ja säätelystä on paljon mainontoja, jotka liittyvät kaikenikäisten oppilaiden opettamiseen. Tunnekasvatus on vakiinnuttamassa asemaansa opetuksen sisällöissä, joten vastaus alussa esitettyihin kysymyksiin on kyllä – tunnetaitoja voidaan ja niitä pitää opettaa. Tämä näkyy muun muassa aiheeseen liittyvän uuden kirjallisuuden julkaisujen määrässä ja näkyvyydessä kasvatustieteen foorumeilla. Parin viime vuoden aikana erityisesti konkreettisia tunteiden käsittelemiseen liittyviä menetelmäoppaita on tullut paljon myös kotimaasta.

Tutkimuksenteon alkuhetkillä halusin lähteä tutkimaan tunnekasvatusta, koska se on ollut pitkäaikainen kiinnostuksen kohteeni. Tunteet vaikuttavat ihmiseen hyvin kokonaisvaltaisesti ja oppimisen lisäksi ne ovat suuressa roolissa kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Henkilökohtainen kiinnostukseni niin yleisesti ottaen kuin myös ammatillisella tasolla, sekä tunnekasvatuksen ajankohtaisuus johdattivat minut tekemään tunnekasvatukseen liittyvän tutkimuksen.

Pro gradu -työssäni halusin syventyä tunnekasvatuksen perimmäiseen olemukseen ja merkitykseen kasvatuskontekstissa. Tutustuessani tunnekasvatukseen aiemmin olen kokenut vahvasti haluavani sen perimmäiseksi pohjaksi, jolle rakentaa kasvatus- ja opetustyötäni alakoulussa. Perustan sille siis kasvatustieteenfilosofiani, mutta mitä se sitten oikeastaan tarkoittaa, ja mitä se sisältää? Aiheesta saisi varmasti elämänmittaisen tutkimusprojektin, mutta pro gradu -työhön aihetta tuli rajat hieman tarkemmin, ja päätin keskittyä tunnekasvatuksen yhteen osa-alueeseen, jota lähestyin kysymällä: Miten kasvattaa empaattisia ja myötätuntoisia ihmisiä?

Elämme 2010-luvun lopun yhteiskunnassa, jossa ajankohtaisina keskusteluaiheina ovat ilmastonmuutos, eriarvoisuuden lisääntyminen, politiikan polarisoituminen, maahanmuutto, koulutuslupaus ja talouskasvu. Ihmiset etäännyvät toisistaan yhä kauemmas sosiaalisesti,

ekonomisesti ja poliittisesti. Nussbaumin manifestinomainen teos Talouskasvua tärkeämpää (*Not for Profit*), joka tutkimuksessani on keskiössä, on julkaistu noin kymmenen vuotta sitten, mutta sen sanoma on täysin tätä päivää ja koskee osaltaan juuri edellä mainittuja aiheita.

Tutkimus on laadullinen ja analyysimetodina toimii fenomenologinen sisällönanalyysi, jonka avulla aineistoa analysoidaan hermeneuttisen tulkinnan kehän avulla. Saadessani pro gradussani jatkaa saman teeman parissa kuin kandidaatintutkielmassani, olen hyödyntänyt edellisen tutkimukseni aikaansaannoksia uutta tutkimustani työstäessäni. Teoriaosassa tunteista ja tunnekasvatuksesta onkin osia, jotka ovat sellaisenaan löydettävissä myös kandidaatintutkielmastani. Ottaen huomioon pro gradun laajuuden ja käsillä olevan tutkimuksen ainutlaatuisuuden, olen muokannut ja täydentänyt teoriaosaa niiltä osin, kuin olen kokenut sen tarpeelliseksi ajatellen tätä tutkimusta.

2 METODOLOGIA

2.1 Aineisto ja menetelmät

Nussbaum on hyvin laaja-alainen filosofi, joka on julkaissut monia teoksia eri aiheista. Tässä tutkimuksessa tutkin teoksia, jotka käsittelevät tunteita ja kasvatusta, ja rajaan aihepiiriä vielä tarkemmin kasvatuksen vaikutusmahdollisuuksiin liittyen myötätunnon kehittymiseen. Tarkoitukseni on vertailla Nussbaumin ajatuksia muuhun aiheeseen liittyvään ajankohtaiseen tutkimukseen ja pohtia Nussbaumin teorioiden soveltuvuutta konkreettiseen opetustyöön lasten parissa.

Teos tuo esiin tärkeitä kysymyksiä siitä, millainen merkitys kasvatuksella on myötätuntoisen kansalaisen kasvattamisessa. Näihin kysymyksiin lähdän hakemaan vastauksia Nussbaumin muun tuotannon kautta ymmärtääkseni paremmin hänen ajatteluaan, tuodakseni hänen ajattelunsa ja näkemyksensä myötätunnosta entistä paremmin esille, sekä yhdistääkseni hänen ajattelunsa konkreettisen koulutuksen ja kasvatuksen sekä muun tutkimuksen kanssa. Tarkoituksena on tehdä teoksista analyysi, jossa hahmottuvat kokonaisuuden eri osat suhteessa kokonaisuuteen. Teoksen alussa esitän teoreettisen viitekehyksen, josta tulee ilmi ajankohtainen tutkimuksellinen näkemys tunteisiin ja empatiaan sekä niiden merkitys koulutuksessa. Analyysissa olen pyrkinyt huomioimaan sen, ettei teoreettinen viitekehys ohjaa tulkintojani Nussbaumin teksteistä. Analyysin jälkeen esitän pohdintaa, jossa Nussbaumin näkemykset, muu kirjallisuus ja omat ajatukseni keskustelevat keskenään.

Teen tutkimusta myötätunnon merkityksestä kasvatuksessa Martha Nussbaumin näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimusaineistona ovat Nussbaumin teokset, jotka käsittelevät tunteita (*emotions*), kasvatusta ja koulutusta. Nussbaumin julkilausumaksi määritelty teos *Talouskasvua tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*, on toiminut tutkimuksen pohjana sen vuoksi, että siinä tulevat ilmi teemat, joita Nussbaum käsittelee monissa muissa julkaisuissaan. Julkilausumaa ei voi pitää kovin pätevänä tieteellisenä tekstinä, sillä se kuvastaa enemmänkin Nussbaumin omaa hyvin subjektiivista mielipidettä, jota hän argumentoi kirjan ilmestymisajankohtaan nähden ajankohtaisilla ilmiöillä, omilla kokemuksillaan, psykologisilla testeillä sekä kasvatustieteellisten ajattelijoiden, kuten Tagoren, Rousseauin ja Deweyn näkemyksillä. Valitsin teoksen tutkimuksen

lähtökohdaksi, sillä sen muodon vuoksi se tuo hyvin esiin Nussbaumin hyvin subjektiivisen mielipiteen, jolla tässä tutkimuksessa on oma merkityksensä tulkinnan kannalta. Hän viittaa teoksessaan moniin hänen muihin julkaisuihinsa, joista olen valinnut tutkimuksen aihetta koskevat julkaisut mukaan tutkimukseni analyysiin.

Vaikka tutkimuksen alussa on perinteinen teoreettinen osio, ei aineistoa ole tarkasteltu sen ohjaamana. Teoreettinen viitekehys on luotu ohjaamaan lukija sellaiselle tutkimukselliselle kentälle, jossa käsillä oleva tutkimus ottaa paikkansa ja luo omat merkityksensä varsinaisen aineiston analyysin jälkeen suhteessa muuhun kirjallisuuteen ja tutkijan pohdintaan.

Toisistaan voidaan erottaa kaksi erilaista tutkimusstrategiaa: teoreettis-käsitteellisen käsitteitä ja niiden merkitysten välisiä yhteyksiä tutkiva strategia ja empiiristä kokemuspohjaista aineistoa hyödyntävä empiirinen strategia (Puolimatka 1995, 10–11). Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että jaottelu ei käytännön tasolla ole näin kaavamainen ja erilaisia strategioita on mahdollista yhdistää ja ne täydentävät toisiaan (mts. 11–12). Oma tutkimukseni ei mene niin syvälle käsitteiden teoreettisiin merkityksiin ja niiden kriittiseen arviointiin, kuin mitä Puolimatka (mts. 11, 14 -15) kuvaa, sillä kyseessä ei ole varsinainen filosofinen käsitetutkimus. Käsitteet kuitenkin sisältävät merkityksiä, ja merkitykset taas määrittävät käsitteitä, joten voidaan nähdä, että jos tutkimuksessa on kyse merkityksistä, on siinä ainakin osittain kyse myös käsitteistä. Filosofisella tutkimuksella ja hermeneuttisella menetelmällä on kuitenkin samoja päämääriä ymmärryksen ja tulkinnan suhteen (mts. 15).

Tutkimuksessa vertaan lukemani aineiston sisältöä Nussbaumin esittämiin teeseihin, joita voi pitää eräänlaisina annettuina kategorioina. Nämä teesit olen vielä jakanut eri teemoihin niiden aiheiden ja aineistosta löytyneiden piirteiden mukaan. Tällainen toimintatapa vastaa perinteisempää sisällönanalyysiä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018), jolle löytyy tutkimuskirjallisuudesta monenlaisia hyvin tarkkojakin metodisia malleja. Laadullisen analyysin hierarkian mukaan analyysi etenee aineiston temaattisen hahmottelun mukaan (Ritchie & Spencer & O'Connor 2003). Hierarkian matalimmalla tasolla on aineistollinen data, josta ylöspäin etenevät hierarkiat tasot kuvaavat datan käsittelyä tyypittelyn ja teemoittelun kautta toistuvien kuvioden havaitsemiseen ja havaintojen selityksien etsimiseen kysymyksillä *miten* ja *miksi*. Lopulta ylimpänä hierarkiassa on aineistosta poimittujen teemojen yhdistäminen muihin teorioihin ja tutkimukseen. Tämän hierarkian rinnalla kulkevat alimpana aineiston käsittelyn kohdalla datan hallinnointi (*Data management*), tyypittelyn, teemojen ja kuvioden kohdalla kuvaileva selitysmalli (*descriptive account*) ja selityksien sekä laajempaan viitekehykseen yhdistämisen kohdalla selittävä tutkimusmalli (*Explanatory account*). Analyysi kulkee suuntautuen välillä eri suuntiin hierarkiassa, luoden yhä abstraktimpia konsepteja ja merkityksiä aineistolle. (Mts. 212.) Tämä on enemmän metodiorientoituneempi analyysin

kuvaamisen tapa kuin hermeneuttisen kehän kuvaaminen, mutta niillä on paljon yhteistä etenkin kun ajatellaan fenomenologis-hermeneuttisesti orientoitunutta sisällönanalyysyä – tutkimuksen painopisteet ja aineiston käsittely ovat vain hieman erilaiset.

Lähtökohtina ymmärtävälle ihmistieteelle ovat ajatukset siitä, että ymmärtäminen lähtee tutkittavan omasta näkökulmasta ja ihmistieteiden tutkima todellisuus on lähtökohtaisesti merkityksellistä (Raatikainen 2004, 86–87). Hermeneuttista kehää voidaan kuvailla ymmärtämisen ja tulkitsemisen holistisuudeksi kokonaisuuden ja sen osien merkitysten suhteen vuoksi (mts. 87). Yleiseksi ymmärtävän ihmistieteen näkökulmaksi on muodostunut se, että tekstin tulkinta on aina toisten ihmisten ajatusten ymmärtämistä (mts. 89). Tämä ajatus on alun perin lähtenyt Friedrich Schleiermacherilta, joka ensimmäisinä alkoi hahmotella hermeneuttisen traditioon kuuluvia tekijöitä (mts. 88–89), jotka filosofisen hermeneutiikan piiriin toivat Gadamer ja Heidegger (mts. 94).

Tutkimuksen kannalta ei ole mielestäni tarpeen paneutua laajemmin Nussbaumin henkilöhistoriaan, mutta katson tarpeelliseksi avata sitä sen verran, että hänen tekstinsä saavat kontekstin myös kirjoittajansa taustan kautta. Kyseinen konteksti voi myös vaikuttaa tekstin analyysiin. Martha C. Nussbaum (s. 1947) on yhdysvaltalainen filosofi, joka toimii professorina Chicagon yliopistossa filosofian laitoksella sekä oikeustieteellisessä ja teologisessa tiedekunnassa (*Ernst Freund Distinguished Service Professor*). Hänen tutkimuksellisiin mielenkiinnon kohteisiinsa kuuluvat laki, etiikka, ihmisoikeudet sekä filosofian historialliset juuret. Hänen keskeisimpiä tutkimusaiheitaan ovat kirjallisuuden merkitys yhteiskunnassa moraalin näkökulmasta (esim. *Love's Knowledge*, 1990), ihmisen haavoittuvuuden kohtaaminen psykologisesta eettis-moraalisesta näkökulmasta tarkasteltuna (esim. *The Fragility of Goodness*, 1986) ja ruumiillisuuteen liittyvien hankalien tunteiden kokemuksien, kuten inhon, kääntyminen toisen ihmisen inhottavuudeksi erityisesti ilman taidekasvatusta (esim. *Hiding from Humanity*, 2004). Vaikka Nussbaumin ydinkompetenssiin kasvatustiede ei kuulukaan, kaikki hänen edustamansa tieteenalat liittyvät kuitenkin kiinteästi kasvatukseen ja mielestäni juuri sen ytimeen: millaisiksi ihmisiksi haluamme lapsia kasvattaa ja miksi? Ja tätä tutkimusta ajatellen: miksi myötätunto on niin tärkeä asia ihmisiksi kasvamisessa?

2.2 Merkitykset

Tutkimuksessa tutkija määrittelee, tarkentaa, järkeistää ja raportoi merkityksiä, jotka ilmentävät tutkimuksen laatua yhteyksiensä ja rakenteensa kautta. Merkitysten kautta tutkija tuo esille sen, mistä tutkimuksessa on pohjimmiltaan kyse. (Varto 1992, 55). Raatikainen (2004, 115–116) esittelee Harold Kincaidin määrittelemät erilaiset merkitysten lajit: 1. *Havaintomerkitys*: kuinka henkilö

havaitsee maailman, mukaan lukien toisten ja itsensä toiminnan? 2. *Doksastinen merkitys*: mitä henkilö uskoo? 3. *Intentionaalinen merkitys*: mitä henkilö tarkoittaa tai toivoo saavansa aikaan? 4. *Kielellinen merkitys*: kuinka henkilön kielellinen käyttäytyminen tulee kääntää? 5. *Symbolinen merkitys*: mitä henkilön toiminta – kielellinen tai ei-kielellinen symboloi? 6. *Normatiivinen merkitys*: mitä normeja henkilön käyttäytyminen heijastelee tai ilmentää? Näitä merkityksen eri näkökulmia voi verrata esimerkiksi Metsämuurosen (2006) esittämiin tekstianalyttisiin kysymyksiin ja enonsiaatioon. Enonsiaatio kuvailee sitä, millainen on kertojan suhde tekstiin: kuka on äänessä, mihin kertoja vetoaa ja mitä hän vastustaa, mikä on kertojen näkökulma ja minkä näkökulman hän sivuuttaa, miten kertoja pyrkii vaikuttamaan? (Törrönen 1995, 47 Metsämuurosen 2006, 107 mukaan). Tekstin merkityksiä voi pyrkiä lähestymään diskurssianalyysin peruskysymyksillä, joita Metsämuurosen (2006, 107) mukaan hyvä tekstianalyysi hyödyntää: ”kuka sanoi, mitä sanoi, mitä tarkoitti, mihin pyrki ja kehen pyrki vaikuttamaan?” Tällaisessa näkökulmassa merkitysten muodostamisen keskeisenä osana on itse tekstin lisäksi myös sen kirjoittaja, ja tekstin merkityksen löytämiseksi myös kirjoittajalla on oma merkityksensä. Tässä tutkimuksessa kirjoittajan näkökulma koetaan merkittäväksi jo sen vuoksi, että kirjoittaja on valinnut käyttää tietynlaisia termejä tietynlaisine merkityksineen, vaikka monessa muussa yhteydessä samoja termejä käytetään eri tavalla: ”Jos tässä materiaalissa puhutaan näillä termeillä, mutta toisessa materiaalissa toisilla termeillä, onko kyseessä saman asian tarkastelu eri kanteilta vai kokonaan toinen asia? Onko kirjoittaja objektiivinen vai subjektiivinen? Kenelle kirjoittaja kirjoittaa ja miksi? Tämä on viime kädessä diskurssianalyysiä ja enonsiaatiota” (Metsämuuronen 2006, 118).

Ihmisillä on omanlaiset kulttuurisesti muodostuneet merkityskartat, joiden kautta maailma tehdään itselle ymmärrettäväksi. Nämä merkityskartat eivät ole vain mentaalisia vaan ne toteutuvat myös konkreettisemmalla tasolla niissä toiminta- ja käyttäytymismalleissa, joiden kautta välitämme tiedon siitä, että kuulumme juuri tähän tiettyyn kulttuuriin. Kulttuurit muodostuvat näistä toiminta- ja käyttäytymismalleista, jotka konkretisoituvat erilaisina instituutioina, sosiaalisina suhteina, uskomuksina, tapoina ja tottumuksina sekä materiaalsen maailman ja sen esineiden käyttötapoina, joiden kautta merkitykset, arvot ja katsomukset konkretisoituvat. Erilaisten omaksumiemme merkityskarttojen avulla ymmärrämme ja tunnemme asioita. (Lehtonen 1996, 17 – 18.)

Lehtosen mukaan viestintä voi onnistua vain, jos viestin vastaanottajalla ja lähettäjällä jakavat jo valmiiksi yhteistä tietoa (mts. 29). Ymmärtääkseen toisiaan, ihmisillä on siis oltava ainakin osittain samoja merkityskarttoja ymmärryksensä tukena. Tähän liittyy esimerkiksi osallistuvan filosofian menetelmä: tutkimus, tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan (merkitysten) maailmaan, mikä on merkitysten paradigman asettama vaatimus tutkimukselle (Varto 1992, 57). Kieli on erottamaton osa ihmistä, ja se on käytännöllistä ihmisten välistä tietoisuutta (Lehtonen 1996, 30). Asioilla voi olla

merkityksiä ainoastaan kielen sisällä, vaikka asiat sinällään ovat olemassa myös ilman kieltä (mt.). ”Kieli ei heijasta passiivisesti itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta. Vaikka meillä ruumiillisina olentoina voi olla välittömiä, kielenulkoisia kokemuksia, meillä ei kuitenkaan ole välitöntä, eikielellistä tietoa maailmasta. Tieto on mahdollista vain merkityksellistämisen kautta. Todellisuuden merkityksiä ei ole annettu vain ne tuotetaan”. (Lehtonen 1996, 31.) Kielen kautta havaittu todellisuus esitetään aina tietynlaisena, tietynlaisten merkitysten kautta. Näin ollen kielen kautta hahmotettava todellisuus ei koskaan tuota täydellistä, läpinäkyvää ja ongelmattonta totuutta. (Mts. 31). Jokaisen tulkinta voidaan katsoa representoimikseksi ja lukeminen uudelleenkirjoittamiseksi (mts. 44–45, 66). Representoiminen voidaan määritellä esimerkiksi siten, että sen kautta jokin tehdään uudelleen läsnäolevaksi (Lehtonen 1996, 44–45).

Kielen peruspiirteenä pidetään sitä, että sen merkitykset ovat hyvin moninaisia (Lehtonen 1996, 52; Varto 1992, 56). Jokainen tulkinta tuo esiin erilaisia merkityksiä riippuen esimerkiksi siitä, mihin muihin merkityksiin tulkinnat merkitysverkostossa liittyvät (Lehtonen 1996, 52). Ihmisten merkitysverkot voivat olla keskenään hyvin erilaisia, ja vaikka ne olisivat hyvin samanlaisia, voivat tulkinnat silti poiketa merkittävästi toisistaan. Fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkijan tulee olla mahdollisimman tietoinen omista merkitysverkoistaan, jotta hän voi eettisesti arvioida niiden vaikuttavuutta analyysiin.

Lehtonen kysyy teoksessaan, ”missä merkitykset piilevät” ja kuvaa miten on mahdollista päästä ”tekstiin itseensä”, jolloin pyritään pääsemään tekstin ytimeen ja sen ytimen merkityksiin. Tällaista päämäärää kuvataan teksti-immanentiksi eli tekstin sisällä pysyväksi näkökulmaksi, jossa ajatellaan lukijoiden tuottavan merkityksiä tekstin sisällä. Samalla teksti tulee irrottaa kontekstistaan eli dekontekstualisoida. (Mts. 112.) Näkökulmassa voidaan tehdä vielä ero sen mukaan, haetaanko tekstistä sen tekijän merkityksiä ”tekstistä itsestään” vai tekstin omia merkityksiä, joista pyritään erottamaan tekijän ääni. Jälkimmäisessä lähestymistavassa tekijäkin koetaan kontekstiksi, joka määrittää liikaa tekstin omia merkityksiä. (Mts. 113.) Tässä tutkimuksessa tulkinnassa ei pyritä erottamaan tekijän ääntä.

2.3 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote

Hermeneuttisen säännön mukaan kokonaisuus ymmärretään yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Kokonaisuudesta määrittyvät osat määrittävät kokonaisuutta ja näin kokonaisuutta voidaan ennakoida kehämäisen ymmärryksen kulkiessa eteenpäin. (Gadamer 2004, 29.)

Oikeasta ymmärtämisestä voidaan vakuuttua sillä, että yksityiskohdat sopivat kokonaisuuteen (mts. 29). Kun yritämme päästä tekstin merkitysten jäljille, emme pyri asettautumaan sen kirjoittajan

tilalle kuin olisimme itse teoksen kirjoittaja, vaan pyrimme näkemään tekstin kirjoittajan näkökulman, jolloin pyrimme näkemään hänen sanansa myönteisesti. Hermeneutiikan kautta päästään osalliseksi yhteisestä merkityksestä. (Mts. 30.)

Tutkijan tulee välttyä johtamasta itseään harhaan, ja täten hänen on alituisen keskittyttävä ”tekstiin itseensä”. Tekstin merkitykset tulevat esiin, kun tulkitsija jatkuvasti reflektoi uusia havaintojaan edellisiin. (Mts. 32.) Gadamer esittää, että objektiivisuus tulee ennakkonäkemyksen työstämisen kautta, joka on hyvä tehdä tutkimuksen alkuvaiheessa (mts. 33). Jo ennen tekstin merkityksiin paneutumista tulee tarkastella omia ennako-oletuksiaan kriittisessä valossa, etteivät ne myöhemmin vaikuta haitallisesti ja vinouttaen hermeneuttisen kehän kautta syntyviä tulkintoja. Tätä näkemystä painottaa erityisesti fenomenologiselta kannalta Gadamerin siteeraama Heidegger. (Mts. 35.) Tutkijan tulee olla ennen kaikkea vastaanottavainen ja sensitiivinen tekstin merkityksille. Tämä ei kuitenkaan tarkoita täydellistä neutraaliutta, vaan tutkijan on selkeästi erotettava omat ajatukset tulkinnoistaan. (Mts. 34.) Kuten myös muussa kuin hermeneuttisesti orientoituneessa tutkimuksessa, tutkimusraportoinnissa on pidettävä selkeästi erillään aineiston kuvaaminen sekä tutkijan oma pohdinta (Holliday 2002, 119–122).

Hermeneuttisen ymmärryksen ehdoista ensimmäinen on, että jokin puhuttelee meitä, mikä edellyttää tämän jonkin (tekstin) hyväksymistä omassa toiseudessaan (Gadamer 2004, 38). ”Ymmärtäminen alkaa kun jokin puhuttelee meitä”, Gadamer asian ilmaisee (mts. 38). Tämä vaatii kuitenkin omien tekstiä koskevien ennakkoluulojen pidättelemistä ja lopulta myös niiden kyseenalaistamista (mts. 39).

2.3.1 Fenomenologinen sisällönanalyysi

Fenomenologinen lähestymistapa merkitysten tutkimiseen on hyvin lähellä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 102). Ne eroavat toisistaan kuitenkin siinä, että fenomenologisessa lähestymistavassa tutkimusaineistoa kohdellaan koko ajan yksittäisten osien luomana kokonaisuutena ja kokonaisuuden suhteena yksittäisiin osiin (Vilka 2005, 141). Tämä vastaa siis hermeneuttista kehämallia, jota olen käsitellyt aiemmin. Myös tutkijan oma toiminta merkitysten tulkitsijana on suuressa roolissa kyseisessä lähestymistavassa, ja merkitykset avautuvat tutkijalle hänen merkitysten lukutaitonsa avulla (Vilka, 2005, 141). Tutkijan reflektioiva rooli on keskeinen myös siksi, että tutkijan tulee olla tietoinen omasta esiymmärryksestään, jonka tutkija tuo julki ja jota hän käyttää tutkimusvälineenään analyysissään (mts. 141–142). Tutkimuksen tuloksena esitetään niin tutkittavan tapa luoda merkityksiä ja ymmärtää jokin asia tai ilmiö kuin myös tutkijan

oman ymmärryksen kehittyminen (mts. 142). Fenomenologisessa lähestymistavassa tutkimuksen aineiston konteksti ja aineiston keskustelu tieteellisen ja kulttuurisen kontekstin kanssa tulee kuvaan vasta tutkimuksen lopussa (Varto 1992, 107–110).

2.3.2 Esiymmärrys

Esiymmärryksen muotoutuu pitkälti omien kokemuksieni, opintojeni, arvojeni ja kandidaatintutkielmani mukaan sekä alustavan tiedon mukaan, joka minulla on Nussbaumin teksteistä. Esiymmärryksen määrittelemisen ja julkituominen on (hermeneuttis-)fenomenologisen tutkimuksen keskeisimpiä piirteitä (Gadamer 2004, 33; Varto 1992, 36). Esiymmärryksen määrittelemisen kautta tutkija kykenee paremmin erottamaan sen analysoitavasta tekstistä, ja pystyy paremmin näkemään analysoitavan tekstin sellaisena kuin se on, ja tässä tapauksessa mahdollisimman lähellä niitä merkityksiä, joita Nussbaum on itse tekstilleen ajatellut.

Tunteet ovat hyvin keskeisiä elämään vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat niin helpottaa kuin hankaloittaaakin elämää. Niiden mukaan on helppo mennä ja uskoa niihin, vaikka aina ei pitäisikään. Tunteisiin pitäisi oppia suhtautumaan niin, että ne kertovat tärkeää tietoa meistä itsestämme ja suhteestamme itseemme ja muihin, mutta niiden ei tulisi liiaksi määritellä elämäämme. Tunteisiin tulisi pystyä suhtautumaan tasapainoisesti, sillä äärimmilleen vietyä ilman järjen käyttöä, tunteista saattaa ”rengin sijasta tulla isäntä”, kuten vanhassa sanalaskussa sanotaan.

Koulussa tunnekasvatuksen tulisi olla läsnä jokaisessa hetkessä ja jokaisessa kohtaamisessa. Tunnekasvatus ei lähde niistä monista oppimateriaaleista, vaikka niistä paljon hyötyä onkin. Tunnekasvatus lähtee siitä, että opettaja on sensitiivinen omilla tunteillaan ja omien tunnetaitojensa kautta kohtaa muut ihmiset – oppilaat ja työtoverit. Koen, että opettajan tulee kuitenkin olla hyvin varma omien tunteidensa rajoista – tunteet tulee kyetä ilmaisemaan tasapainoisesti ja rakentavasti, eikä muiden ihmisten tunteiden saa antaa vaikuttaa omiin tunteisiin liikaa. Toisten ihmisten tunteiden siirtäminen itseensä on hyvin kuluttavaa ja voi johtaa uupumiseen. Se, että ei tunne toisen ihmisen tuskaa itsessään, ei tarkoita, etteikö voisi ymmärtää tuota tuskaa ja auttaa toista.

Mediassa käydyissä keskusteluissa tulee ajoittain huoli nyky-yhteiskunnan empatiakadosta. Mihin se empatia on kadonnut, onko sitä ollutkaan ja mitä se tilalle on tullut? Monilla kasvattajien foorumeilla ollaan jo jonkin aikaa oltu huolissaan sosio-emotionaalisten ongelmien lisääntymisestä ja laajemmassa yhteiskunnallisessa keskustelussa ollaan huolissaan siitä, miksi kiusaamista ei saada kitkettyä koulusta. Itse näen, että empatian tukeminen ja kehittäminen jo kasvatuksen varhaisista vuosista vanhempien, neuvolan, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen piirissä voisi auttaa näihin ongelmiin.

Haverinen (1995) kuvaa Puolimatkan (1995, 15) mukaan esiymmärryksen rakentamista siten, että se on lopulta tiivistettävä hypoteesinomaisiin teeseihin tutkimusongelmaan liittyen. Näitä teesejä sitten käytetään oman esiymmärryksen kehittymisen arvioinnissa. Olen huomionut tämän oman esiymmärrykseni rakentumisessa, ja esitänkin tälle tutkimukselle seuraavat teesit:

- *Kasvatuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti empatian ja myötätunnon kehittymiseen.*
- *Myötätunnon ja empatian tulisi olla kasvatuksen keskiössä.*
- *Toivo paremmasta maailmasta liittyy keskeisesti empatiaan ja myötätuntoon.*

3 TUNTEET

Tämä kappale on rakentunut hyvin pitkälle kandidaatintutkielmani pohjalta. Kappaleesta tulee ilmi fenomenologiseen tieteenfilosofiaan ja metodiin liittyvä teoreettinen esiymmärrykseni liittyen käsillä olevan tutkimuksen aiheeseen. Siihen esiymmärrykseni tiedolliseen pohjaan, jonka olen kandidaatintutkielmani kautta sisäistänyt, lisään tämän hetken näkemyksiäni ja ajatuksiani sekä teoriaa, jonka olen omaksunut edellisen tutkielmani jälkeen. Tutkimukseni eettisenä tavoitteena on, että tulkitessani aineistoa, esiymmärrykseni ei ohjaa tulkintojani, vaan pyrin ottamaan Nussbaumin tekstit ”sellaisinaan”.

Tunnereaktioista puhuttaessa käsitellään tunteiden biologista ja automaattista puolta kun taas tunnekokemuksista puhutaan varsinaisina tunteina arkikielessä. Tunnereaktioon sisältyvät tiedostamattomat ja automatisoituneet tunneprosessit, joihin kuuluvat tunneilmaisujen lisäksi muutokset aivojen ja kehon toiminnassa sekä käyttäytymisessä. (Nummenmaa 2010, 16). Tunnekokemuksesta puhuttaessa tarkoitetaan yksilön tietoisia tunneprosesseja. Näihin tunneprosesseihin kuuluvat tietoisuus tunnetilasta sekä tunteen aiheuttajasta. Yksilö on siis tietoinen kehomme ja mieleemme tila suhteessa ympäristöönsä on muuttunut huomattavasti. Jokin ympäristössämme siis aiheuttaa fyysisen ja biologisen tunnereaktion, joka aiheuttaa taas tunnekokemuksen. (Nummenmaa 2010.)

Tunnereaktiot toimivat kolmella eri tasolla, neurofysiologisella ja biokemiallisella, behavioristisella ja kognitiivisella tasolla. Neurofysiologisella ja biokemiallisella tasolla toimivat kaikki autonomisen hermoston alaisena toimivat elintoiminnot, joihin liittyvät sydämen, verenkierron, hengityksen ja hormonien toiminta hermostollisten reaktioiden lisäksi. Näistä johtuvat muun muassa punastuminen, hikoilu tai sykkeen nousu, joita ihminen ei itsessään välttämättä tiedosta. (Webster-Stratton 2011.) Myös Goleman (1995) erittelee erilaisia fysiologisia reaktioita, joita keho käy läpi tunteiden vaikutuksessa. Vihan tunteeseen liittyen, ihmisen tuntiessa suuttumusta, veren virtaaminen käsiin lisääntyy, sydämen syke kiihtyy ja erilaisten kiihdyttävien hormonien erittyminen lisääntyy. Suru lamaannuttaa ja vähentää aktiivisuutta. Surun syentyessä se hidastaa aineenvaihduntaa. (Goleman 1995.)

Toisella, behavioristisella tasolla tunteet näkyvät yksilön käytöksessä ja ilmeissä (Webster-Stratton 2011). Behavioristisella tasolla voidaan puhua tunteiden ilmaisusta. Tunteiden ilmaisuun kuuluvat olennaisena osana myös erilaiset non-verbaalisen ilmaisun osat eli sanaton viestintä (Saarinen & Kokkonen 2003). Sanatonta viestintää ovat erilaiset kehonkielen, puheen ja tilankäytön tavat. Kehonkieleen kuuluvat ilmeet, eleet, katse, pään ja silmän liikkeet ja erilaiset asennot. Puhetapaa voi säädellä äänen syvyydellä ja korkeudella, rytmillä, tauotuksella ja korostuksilla. Yksilö voi myös luoda itsestään erilaisia mielikuvia sillä, miten hän käyttää tilaa hyväkseen. (Saarinen & Kokkonen 2003.) Kolmannella, kognitiivisella tasolla yksilö käsittelee tunteitaan verbaalisesti, ajatuksissaan tai kirjoittaen niitä ylös. (Webster-Stratton 2011.) Eräiden näkökulmien mukaan ensimmäistä tasoa voidaan kuvata affektiksi, toista tasoa emootioksi ja vasta kaikista tiedostetuin taso eli kolmas taso vastaisi varsinaista tunnetta – tullessamme tietoisiksi emootioistamme, ne muuttuvat tunteiksi (ks. esim. Roberts 2003, 319; von Scheve 2017). Kyseisistä käsitteistä on kuitenkin tieteen eri kentillä paljon erilaisia näkemyksiä, joihin ei tässä tutkimuksen vaiheessa ole tarpeen perehtyä sen tarkemmin.

Tunteet toimivat tietynlaisen toiminnan pohjana ja ne ovat evoluution aikana kehittyneet esimerkiksi turvaamaan ihmisen elämää. Jokaisella tunteella on oma tehtävänsä, joka on näkyvissä erilaisissa biologisissa reaktioissa, joita kehomme kokee tunteisiin liittyen. Näin kehomme valmistautuu toimintaan, sillä tunteet ja toiminta ovat erottamaton yhdistelmä. Tätä tukee myös se, että tunnetta kuvaava sana emootio tulee latinan liikuttamista tarkoittavasta sanasta *motere*, joka e-liitteen kanssa tarkoittaa pois päin liikuttamista. (Goleman 1995; Nummenmaa 2010.)

Erilaiset elämän kriisitilanteet korostavat tunteiden merkitystä (Saarinen & Kokkonen 2003). Kriisitilanteissa elämässä tapahtuu jotain, joka asettaa yksilön monesti erilaisten valintojen äärelle. Oma elämää tulee järjestellä uudella tavalla. Kriisitilanteet nostattavat kuitenkin vahvoja tunteita, mikä voi osaltaan vaikeuttaa päätöksentekoa ja johtaa huonoihin päätöksiin (Saarinen & Kokkonen 2003). Tunteet muokkaavat tarkkaavaisuutta, havaintojen tekemistä ja näiden havaintojen pohjalta tekemiämme päätöksiä, joten tunteet vaikuttavat suuresti käyttäytymiseemme (Saarinen & Kokkonen 2003; Nummenmaa 2010). Se miten toimimme erilaisissa tilanteissa, on kytköksissä esimerkiksi siihen, näemmekö tilanteen negatiivisessa vai positiivisessa valossa. Ajatellessamme tilannetta negatiivisesti, kiinnitämme huomiomme ajatustamme tukeviin seikkoihin, jolloin jätämme mahdollisesti muita yksityiskohtia pois havainnoistamme. Se, että koemme tilanteen negatiivisesti voi olla yhteydessä aiempiin kokemuksiimme, joissa olemme tunteneet esimerkiksi vihaa.

Tunneälyn käsite kattaa hyvin monenlaisia asioita. Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on yksi tunneälyyn kuuluva osa-alue, joka liittyy tunteiden määrittelemiseen (Goleman 1995). Lisäksi käsitellään tunneälykkäitä toimintatapoja, kuten empatiaa.

Marja Kokkonen (2003) on Psykologia-lehden artikkelissaan koonnut yhteen erilaisia näkökulmia tunneälyyn. Hänen mukaansa tunneälyä ja siihen liittyvää tunne-elämän hallintaa ja sosiaalisia taitoja on haluttu nostaa matemaattis-loogisen älykkyyden rinnalle ihmisten menestykseen vaikuttavana tekijänä sitä mukaan kun uutta tutkimustietoa on tullut. Kokkonen kertoo, että varsinaisesta tunneälystä (engl. *emotional intelligence*) alettiin puhua vasta 90-luvulla, jota ennen samoja aiheita liittyi eri älykkyyden käsitteisiin. Artikkelin näkökulmien mukaan kaikkia näitä käsitteitä yhdistää ajatus yksilön suhteesta omaan itseensä ja ympäristöönsä, ymmärrys omien ja toisten ihmisten käytöksen motiiveista ja omien tunteiden hallitsemisesta. Motiivit ovat niitä syitä, miksi ihmiset tekevät tiettyjä ja asioita ja toimivat tietyllä tavalla ja tunteet vaikuttavat vahvasti ihmisen toimintaan. Ymmärtääksemme ihmisten toimintaa on meidän tunnistettava ja ymmärrettävä muiden tunteita.

Tunneäly on Saloveyn ja Mayerin (1997) toimesta määritelty neljään osa-alueeseen, jotka käsittävät tunteisiin liittyvän tiedon prosessoinnin. Näihin osa-alueisiin kuuluvat tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen, säätely ja tunteisiin liittyvän tiedon analysointi ja ymmärtäminen sekä tunteiden käyttö ajattelun apuna esimerkiksi luovissa työtehtävissä ja ongelmanratkaisutilanteissa. Näiden lisäksi tunneälyn osa-alueiksi erotellaan tunteiden nimeäminen, tunteiden ja tekojen eron ymmärtäminen sekä tunteiden säätelyyn liittyvät alueet kuten tunteiden voimakkuuden arviointi, tunteiden hallinta, mielihyvän lykkääminen, impulssien hallinta, stressin vähentäminen (Goleman 1995).

Tunteiden säätely vaikuttaa siihen, miten yksilö käsittelee omia tunnereaktioitaan niin neurofysiologisella, behavioristisella kuin kognitiivisellakin tasolla suhteessa ympäristöönsä, joka nostaa esiin tunteita. Se on monien muiden tunneälyn osa-alueiden mukaisesti täysin opittavissa oleva taito, joskin sen oppimisessa on yksilöllisiä eroavaisuuksia, varsinkin kun puhutaan eri-ikäisistä lapsista ja nuorista. Kyse on kuitenkin lähinnä siitä, kuinka nopeasti lapsi oppii tunteiden säätelyn taitoja, kuin että voiko lapsi oppia niitä ylipäättään. Oppimiseen vaikuttavat tässä tapauksessa lapsen hermostollinen kypsyys ja luonne sekä ympäristö ja siltä saatava tuki niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin (Webster-Stratton 1999).

Tunneälykkääseen käyttäytymiseen sisältyvät omien tunteiden tarkka erottaminen toisistaan ja muista samankaltaisista tunteista sekä tunteiden nimeäminen (Saarinen & Kokkonen 2003). Tunneälykkäinä toimintatapoina Saarinen ja Kokkonen (2003) erottelevat kolme erilaista: joustavuus, sosiaalinen sujuvuus ja empatia. Joustavuus tarkoittaa tunteiden tarkoituksenmukaista ja tilannekohtaista sovittamista, joka liittyy myös erilaisiin ongelmanratkaisutapoihin. Yksilön on siis tunnistettava itsessään käyttämänsä tunteiden aiheuttamien reaktioiden ratkaisutavat ja pyrittävä muokkaamaan näitä tarpeen tullen. Joustavuus on mielestäni yhteydessä myös toiseen

tunneälykkääseen toimintatapaan, sosiaaliseen sujuvuuteen. Sosiaalisissa tilanteissa on toimittava usein hieman eri tavalla riippuen tilanteesta. Yksilön on myös tunnistettava itsessään toimintatapoja, kuten liiallista päälle puhumista, passiivista kuuntelemista, liiallista itseensä keskittymistä tai puhumattomuutta, ja pyrittävä muuttamaan näitä tapoja toimiakseen sujuvasti sosiaalisissa tilanteissa. Tämä liittyy myös sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön onnistuneita sosiaalisia taitoja ja pyrkimyksiä; tavoitteena on sosiaalisesti suotuisa ja sujuva käytös, jonka avulla saavutetaan sosiaalisia tavoitteita. Sosiaalisen kompetenssin saavuttamiseksi tarvitaan tiettyjä sosiaalisia ja sosio-kognitiivisia taitoja. Saavuttaakseen haluamiaan sosiaalisiin suhteisiin liittyviä tavoitteita yksilön täytyy kyetä empatiaan sekä tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisemiseen. Yksilö tarvitsee myös kykyä tehdä oikeita havaintoja toisten tunteista ja taten toisten aikomuksista (Poikkeus, A-M, Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot 126 – 127; ks. myös Dunn 2004, 303 – 304). Sosiaaliset tavoitteet vaan eivät aina ole positiivisia. Tutkimuksissa on huomattu, että jo kaksivuotiaat osaavat toiminnallaan tahallisesti ärsyttää tai tehdä toisen olon huonoksi (Dunn 2004, 304). Toisten tunteiden havainnoinnilla saatua tietoa voi käyttää joko toisen ihmisen hyväksi tai vastaan, mutta jälkimmäisessä vaihtoehdossa tunneälyn toisilla alueilla ovi tällöin olla puutteita esimerkiksi empatiassa.

Empatia on kolmas Saarisen ja Kokkosen (2003) määrittelemä tunneälykäs toimintatapa. Yleisesti ottaen puhutaan ihmisten kyvystä havaita toisen ihmisen omakohtaisia kokemuksia. Se voidaan jakaa merkitykseltään myös kahteen osaan. Empatialla voidaan tarkoittaa samojen tunteiden tuntemista havaitessamme toisen ihmisen kokemuksia ja niistä aiheutuvia tunteita. Se voidaan myös määritellä kognitiiviseksi prosessiksi, jossa kykenemme eläytymään toisen ihmisen tietoisuuteen. Empatian avulla on mahdollista toimia toisen ihmisen hyväksi. (Saarinen & Kokkonen 2003; Jarasto & Sinervo 1998). Muiden tunteiden tavoin se siis vie kohti toimintaa. Empatia vaatii hyviä tunnetaitoja, erityisesti tunteiden tiedostamista ja tunnistamista (Jarasto & Sinervo 1998). Empatiaan ei kuulu ns. toisten puolesta tunteminen, jossa toisten negatiiviset tunteet asetetaan toisen ihmisen kannettaviksi (roskakori-ilmiö ks. Peltonen 2005, 72). Empatialla on myös sijansa eettis-moraaliseen ajattelun kehittymiseen. Omatunto kehittyy erilaisten tunnekokemusten, kuten katumuksen, ahdistuneisuuden, syyllisyyden ja itsekriittisyyden, vastuuntunnon ja empatian kautta. (Pulkinen 2002, 116). Joidenkin näkemysten mukaan moraali perustuu juurikin edellä mainituille tunteille, ei niinkään empatialle (Prinz 2011).

Empatian kehittymisen vaikuttavat kiinteästi niin perhe, koulu kuin muukin sosiaalinen ympäristö. Lapsi kykenee noin kymmenen vuoden iässä empatian vaatimaan objektiivisuuteen; tilanteet on nähtävä toisen näkökulmasta, riippumatta omista tarpeista. (Jarasto & Sinervo 1998). Edellä kuvattu kyky liittyy myös Piaget'n (Piaget & Inhelder 1977) teoriaan ajattelun kehityksestä,

jossa kymmenvuotias on sillä tasolla, että pystyy jo ymmärtämään toisten ihmisten näkökohtia. Kaikki ihmiset kokevat samat asiat hieman eri tavalla riippuen esimerkiksi aikaisemmista kokemuksista; emme siis voi arvottaa toisen tuntemuksia niin sanotusti oikeiksi tai vääriksi. Empatian perimmäinen tarkoitus on ymmärtää toista ihmistä juuri tällaisella tasolla.

4 MYÖTÄTUNNON KOULUTUSOHJELMA

Käsittelen aluksi Nussbaumin käyttämiä empatian (*empathy*), sympatian (*sympathy*) ja myötätunnon (*compassion*) käsitteitä ja niiden merkityksiä. Tutkimuksessa tästä eteenpäin käytän käsitteitä Nussbaumin käyttämällä ja ymmärtämällä tavalla, ja tuon selkeästi esiin, jos käsitteitä käytetään eri tavalla esimerkiksi muussa kirjallisuudessa. Tässä luvussa pyrin tuomaan esiin Nussbaumin käsityksen kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteista suhteessa myötätuntoon ja myötätuntoisen kansalaisen kasvattamiseen. Käytän luvun jaksottamiseen Nussbaumin teoksesta *Talouskasvua tärkeämpää* (2011a) otettuja lainauksia, joissa hän ytimekkäästi kuvaa koulutusta koskevat teesinsä. Näiden teesien avulla avaan Nussbaumin näkemyksiä hänen muiden tekstiensä avulla. Jotta Nussbaumin näkemys pääsisi esille mahdollisimman paljon ”sellaisenaan”, kuten fenomenologinen tieteenfilosofia tutkimukselta edellyttää, en tässä kappaleessa tuo esiin omia näkemyksiäni, vaikkakin tulkintojani Nussbaumin teksteistä voisi eräänlaisina näkemyksinä pitää. Tutkijan etiikkaa noudattaen pyrin siirtämään syrjään esimerkiksi esiymmärrykseni kautta luodun kuvan käsiteltävistä teemoista.

Seuraavassa esittelen sitä, millaisena Nussbaum kuvaa empatiaa, myötätuntoa, sympatiaa ja koulutuksen ja kasvatuksen roolia teoksessaan *Talouskasvua tärkeämpää*. Liitän kyseisessä teoksessa esitettyihin näkemyksiin Nussbaumin ajatuksia hänen muista teoksistaan, jotka käsittelevät samoja aiheita.

4.1 Empatia, sympatia ja myötätunto

Käsitteellä ”*empathy*” tarkoitetaan usein kuviteltua mielikuvaa toisen ihmisen kokemuksesta ilman varsinaista tunnekokemuksen arviointia; tällaisenaan käytettynä ”*empathy*” eroaa selvästi käsitteestä ”*compassion*” siten, kuin Nussbaum sen määrittelee. Psykologian alalla empatiaan usein liitetään arvio siitä, tuntuuko mielikuva toisen ihmisen kokemuksesta siltä, että toinen henkilö on ahdingossa, ja että ahdinko on tapauksessa huono asia. Nussbaum tekeekin selkeän eron empatian ja myötätunnon välille: empatiaan ei liity tunne siitä, onko toisen ihmisen kokemus miellyttävä, neutraali tai ahdistava. Myötätuntoon (ja sympatiaan) liittyy päätelmä siitä, että toisen ihmisen

ahdinko on huono asia. Empaattinen ihminen voi kokea nautintoa toisen ahdingosta, eikä sellaista ihmistä voi missään määrin kuvailla sympaattiseksi. (Nussbaum 2001, 301–302.)

Nussbaum on tutkimuksissaan havainnut, että englannin kielessä käsitteet sääli ”*pity*”, *sympatia* ”*sympathy*” ja empatia ”*empathy*” esiintyvät hyvin limittäin kirjallisuudessa, eikä niiden välillä ole nähtävissä selvää erontekoa suhteessa toisiinsa tai merkityksiin, joita Nussbaum antaa myötätunnon ”*compassion*” käsitteelle. Sääli ”*pity*” on kuitenkin viime aikoina alkanut saada merkityksiä, jotka viittaavat sen kokijan ylemmyyteen siihen nähden, jota kohtaan sääliä tunnetaan (*sufferer*). Täten Nussbaum ei halua käyttää kyseistä käsitettä. (Nussbaum 2001, 301.)

Myötätunto (*compassion*) on kivulias tunne, johon liittyy kokemus siitä, että toinen ihminen ei ole ansainnut sitä, mitä hän kokee (Nussbaum 2001, 301). Nussbaum rinnastaa toisiinsa *sympatian* (*sympathy*) ja myötätunnon (*compassion*) toistensa synonyymeinä, vaikkakin myötätuntoa voidaan pitää *sympatiaa* tunnelatautuneempana ajatellen sen kokijaa, kuin myös kohdetta, jonka tilanteesta kokija tunnepitoisesti latautuu (mts. 302). Myötätuntoon kuuluu se, että objekti, johon se kohdistuu, on huonossa tilassa (Nussbaum 2001, 328). Empatiaankin voi liittyä käsitys siitä, että toisen ihmisen tila on huono, mutta kyseistä käsitystä ei pidetä mitenkään merkittävänä, ja tilannetta voidaan käyttää omien tarkoituksien hyväksi tai toisen satuttamiseen (mts. 329–330).

Miten empatia ja myötätunto sitten oikeastaan toimivat ja mikä yhteys niillä on? Erityisen tärkeää on hahmottaa oman itsen rajat. On ymmärrettävä, millaista olisi olla kärsijän (*sufferer*) paikalla, mutta olla selkeästi tietoinen siitä, ettei ole (Nussbaum 2001, 328). Jos kokee voivansa ymmärtää toisen tuskan kokemalla sen itsessään, on epäonnistunut ymmärtämään tuskan sellaisena, kuin toinen sen kokee (mts. 327–328). Nussbaum tuo esiin, että filosofisella tutkimuskentällä ei ole konsensusta siitä, miten välttämätöntä empatia on myötätunnon kokemiselle (mts. 328). Empatia on myötätuntoon kiinteästi liittyvä mentaalinen kyky, joka itsessään on erehtyväinen ja moraalisesti neutraali. Ainoastaan sen kautta ei voi toimia eettisesti, vaan se tarvitsee rinnalleen myötätunnon. (Mts. 333.) Nussbaum vertaa empatiaa näyttelijän työssä tarvittavaan ominaisuuteen: näyttelijä pystyy samaistumaan hahmoonsa, mutta ei välttämättä koe varsinaisia tunteita hahmoaan kohtaan. Näyttelijä voi kokea, ettei fiktiivistä hahmoa kohtaan edes ole järkevä kokea tunteita. (mts 329.) Myötätunto toimii myös itsenäisesti: voimme kokea myötätuntoa sellaisia objekteja kohtaan, joiden olemassaolosta meidän on lähes mahdotonta saada empaattista paikkakokemusta (eläimet, hyvin erilaisista lähtökohdista olevat ihmiset) (mts. 330–333).

4.2 Koulutus myötätuntoiseksi kansalaiseksi

Nussbaumin koulutusohjelman keskeisinä aiheina ovat myötätunto, kriittinen kansalaisuus ja sokraattinen pedagogiikka. Näiden lisäksi Nussbaum näkee myötätuntoisen ihmisen kasvatuksessa tärkeimmäksi asiaksi laajan yleissivistyksen. Taideaineiden lisäksi hän korostaa erityisesti historiallisen ja taloudellisen tiedon ja ymmärryksen merkitystä. (Nussbaum 2011.) Teoksessaan *Talouskasvua tärkeämpää* Nussbaum esittää, että toimivan demokratian kansalaiseksi kasvaminen edellyttää myötätuntoa, ja koulu on yksi taho, joka voi vaikuttaa lasten ajattelun ja tunne-elämän kehitykseen. Hänen mukaansa koululta voidaan odottaa toimia, joita hän on teesinomaisesti esittänyt kyseisessä teoksessa (Nussbaum 2011a, 40–41, 61–61).

Sokraattinen ajattelu toimii Nussbaumin ajattelussa opetusmenetelmänä ja -filosofiana, jonka kautta kehitetään ”lapsissa kykyä aitoon myötätuntoon niin läheisiä kuin etäisiäkin ihmisiä kohtaan” (Nussbaum 2011a, 62). Hyvän kasvatuksen kautta heikennetään yhteiskunnan normien ja käsitysten luomia kaavamaisia käsityksiä, ja luodaan lapselle kuva empatian ja vastavuoroisuuden tärkeydestä (mts. 54). Kaavamaisten käsitysten kriittinen arviointi on tärkeässä asemassa.

Kuten luvun alustuksessa olen maininnut, käsittelen Nussbaumin koulutusohjelmaa hänen teesiensä kautta. Varsinaisiin koulutuksen teeseihin (Nussbaum 2011a, 61–62) liittyvät kiinteästi myös teoksen alkupuolella esitetyt olevat kohdat, joiden täyttyminen veisi kohti demokratiaa ja sen säilymistä (mts. 40–41). Otsikkoina olevat teemat olen luonut oman analyysini kautta, ja esimerkiksi toiseuden käsite on sellainen, jota Nussbaum ei eksplisiittisesti analysoiduissa teksteissä käytä, mutta sen merkitykset ovat implisiittisesti nähtävillä. Nussbaum käsittelee analysoiduissa teksteissä minän suhdetta toiseen (*other*), sillä empatia ja myötätunto perustuu tälle asetelmalle. Keskeisenä teemanaan hänen teksteissään on se, miten tietynlaiset ihmiset voidaan nähdä alempiarvoisina ja jopa arvottomina, mikä on tulkittavissa toiseuttamisena (toiseudesta ks. esim. Löytty 2005).

4.2.1 Toimintakyvyt

Nussbaumin yksi tunnetuimmista teorioista on hänen näkemyksensä keskeisistä elämän toimintakyvyistä (*capabilities*, suomennettu myös toimintavalmiuksiksi ja toimintaedellytyksiksi), jotka jokaisen yhteiskunnan tulisi taata kansalaisilleen (Nussbaum 2001, 416–418). Toimintakyky vastaa kysymykseen ”Mitä tämä ihminen on kykenevä tekemään ja olemaan?” (Nussbaum 2011b, 20). Se kuvaa siis ihmisen olemisen ja tekemisen potentiaalia. Nussbaum jakaa toimintakyvyn yhdistettyyn ja yksilölliseen toimintakykyyn (*combined and internal capabilities*). Yhdistetyssä toimintakyvyssä yksilön valinnanvapaus (*substantial freedoms*) muodostuu hänen yksilöllisen

sisäisen potentiaalinsa yhdistyessä poliittiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen ympäristöön. (Mt.) Tämä kuvaa ihmisen toimintaa yhteiskunnassa sen kansalaisena. Yksilöllinen toimintakyky on yksi osa yhdistettyä toimintakykyä, mutta sillä on suurempi merkitys omana kokonaisuutenaan, sillä ilman sen tukemista ja kehittämistä kansalaisena toimiminen voi jäädä vajaaksi. Yksilölliseen toimintakykyyn kuuluvat persoonallisuuspiirteet, älyllinen ja emotionaalinen kompetenssi, fyysinen ja henkinen terveys, oppimiskyky sekä visuaalis-kinesteettinen hahmotuskyky (mts. 21). Nämä kyvyt ovat harjoiteltavissa ja kehitettävissä, ja kykyjen kehittymiseen vaikuttavat sosiaalinen, taloudellinen ja poliittinen ympäristö. Yhteiskunnan tehtävä on Nussbaumin mielestä näiden tärkeimpien toimintakyvyn osa-alueiden tukeminen kasvatuksen kautta. (Mts.) Nussbaumin (2001, 416–418) hahmottelemat toimintakyvyt ovat seuraavat:

1. Elämä (*Life*)
2. Fyysinen terveys (*Bodily Health*)
3. Fyysinen vapaus ja koskemattomuus (*Bodily Integrity*)
4. Aistit, mielikuvitus ja ajattelu (*Senses, Imagination, and Thought*)
5. Tunteet (*Emotions*)
6. Käytännöllinen järki moraali- ja uskonasioissa (*Practical Reason*)
7. Inhimillinen yhteys toisiin ihmisiin (*Affiliation*)
8. Yhteys luontoon (*Other Species*)
9. Leikkiminen ja sen tuoma ilo (*Play*)
10. Vaikutusmahdollisuudet ja tasa-arvo omassa elinympäristössä: poliittiset vaikutusmahdollisuudet sekä tasa-arvoinen työelämä (*Control over One's environment (Political and Material)*)

Koulutuksessa lähes jokaista yllä lueteltua toimintaedellytystä käsitellään tavalla tai toisella, ja voidaan katsoa, että näiden asioiden käsittely koulussa edesauttaa ainakin omalta osaltaan toimintaedellytysten toteutumisessa. Ainoastaan elämän pituus on sellainen, jota ei koulutus eikä yhteiskunta voi suoranaisesti säädellä, mutta siihen toki vaikuttaa ihmisen psyykkis-fyysis-sosiaalinen tasapaino, johon muiden toimintaedellytysten toteutuminen johtaa. Käsitellessään näitä kymmentä toimintaedellytystä Nussbaum itse mainitsee koulutuksen informatiivisen ja kultivoivan tehtävän ainoastaan aistien, mielikuvituksen ja ajattelun käytön kohdalla (Nussbaum 2001, 417). Hän toki tuo esiin yhteiskunnan instituutiot, joiden tulisi oikeudenmukaisuudessaan taata yksilölle kaiken hänen tarvitsemansa avun ja tuen hankalassa elämäntilanteessa. Muuten instituution katsotaan olevan

viallinen ja epäonnistunut. (Mts. 418–419.) Koska koulutusjärjestelmä on yhteiskunnallinen instituutio, on sillä myös vastuunsa kaikkien toimintaedellytysten toteutumisen edesauttamisessa.

Ihmisen tulisi olla tietoinen omista tunteistaan liittyen tarvitsevuuteensa (*neediness*) ja riippuvaisuuteensa (*dependence*) ja vihaan sekä aggressiivisuuteen, jotka kuvaavat ihmisen oikeaa luontoa ”*true self*”. Jos ihmisellä ei ole tätä kykyä, hänen tunne-elämänsä voi kokea erilaisia haasteita (Nussbaum 2001, 230–231). Voimme tietoisesti ajatella toimivamme jossain tilanteessa tietyllä tavalla, mutta voimmekin huomata kokevamme tilanteessa sellaisia tunteita, joita emme ajatelleet tuntevamme: hyvä tahto voi muuttua vihaksi tai koemme toista kohtaan vahvemmin kuin aluksi luulimme (mts. 232). Nussbaum tuo esiin ajatuksen, että tiedostava muutos ajattelussa voi muuttaa niin käyttäytymistä kuin itse tunnettakin, sillä tunne pohjautuu arvolutautuneeseen näkökulmaan jostain asiasta, ja näkökulmaa on mahdollista muuttaa. Tällä taas on vaikutuksia moraalikasvatukseen ja esimerkiksi erilaisiin rotuun ja uskontoon liittyviin tunteisiin. Kasvatuksen kautta voi edistää hyviä näkökulmia, jotka ehkäisevät vihan syntymistä. Näin ei tarvitse luottaa vain ihmisten kykyyn tukahduttaa omia aggressiivisia tunteitaan. Muutos ei kuitenkaan ole aina helppoa, eikä aina mahdollista – etenkin jos tunteiden juuret ovat syvällä lapsuudessa. (Mts. 232–233.)

Myötätunnon ja sosiaalisesti rakentuneiden instituutioiden suhde on kaksisuuntainen: myötätuntoiset yksilöt luovat instituutioita, jotka ilmentävät heidän ajatuksiaan ja instituutiot taas vaikuttavat myötätunnon kehittymiseen yksilöissä. Instituutiot opettavat kansalaisille ajatuksen yleisestä hyvästä, vastuullisuudesta ja huolenpidosta, jotka vaikuttavat myötätunnon kehittymiseen. Instituutiot voivat niin muokata eri tavoin kuin myös edistää tai laannuttaa tunteita, jotka haittaavat myötätunnon kehittymistä: häpeää, kateutta ja inhoa. N 2001, 405. Nussbaum ei tässä erittele instituutioita sen tarkemmin, mutta koska koulu on keskeinen sosiaalinen instituutio, voidaan tätä näkemystä soveltaa siihen. Lapsen lähiympäristö, harrastukset ja koulu ovat keskeisiä instituutioita myötätunnon kehittämisessä.

Myötätuntoon liittyy syvä ymmärrys myös väärintekijöitä kohtaa. Nussbaumin esimerkissä voimme ajatella rikollisen olevan täysin vastuussa omista teoistaan, mutta voimme myötätuntoisesti ymmärtää taustoja, jotka ovat rikokseen johdattaneet 2001, 414. Epäoikeudenmukaisuus voi edetä persoonan ytimeen ja tuottaa raivoa ja halveksuntaa sekä luoda pohjan huonolle luonteenlaadulle. Ymmärrettyämme tämän, voimme tarjota lapselle tämän tarvitseman avun ja sosiaalisen tuen, joita ihmisen arvo tarvitsee. 2001, 414.

4.2.2 Toiseuden tuolle puolen – ihmisyyden kohtaaminen ja huolenpidon laajentaminen

”Miten ihmiset saavuttavat kyvyn toistensa kunnioittamiseen ja demokraattiseen yhdenvertaisuuteen? Mikä saa heidät tavoittelemaan toisten ihmisten alistamista? (--) Pitää pyrkiä ymmärtämään jokaisessa ihmisessä vaikuttavia voimia, joista toiset hangoittelevat vastavuoroista kunnioitusta vastaan ja toiset saavat tukemaan demokratiaa.” (Nussbaum 2011a, 45.)

”Koulun tulee vahvistaa oppilaiden kykyä tarkastella maailmaa muiden ihmisten kannalta, eritoten niiden, joita yhteiskunnassa yleensä pidetään vähäarvoisina tai pelkkinä kohteita.

Koulun tulee opettaa lapsia asennoitumaan ihmisen heikkouteen ja avuttomuuteen siten, että heikkous ei ole häpeä eikä toisten tarvitseminen epämiehekkästä. Lapsille pitää opettaa, että tarvitsevuutta tai epätäydellisyyttä ei tarvitse hävetä. Niiden kokeminen tulee osoittaa mahdollisuudeksi harjoittaa yhteistyötä ja vastavuoroisuutta.

Koulun tulee kehittää lapsissa kykyä aitoon myötätuntoon niin läheisiä kuin etäisiäkin ihmisiä kohtaan.

Koulun pitää vastustaa taipumusta mieltää erilaisiin vähemmistöihin kuuluvat vähäarvoisiksi, saastuttaviksi ja siksi inhoten kartettaviksi.” (Nussbaum 2011a, 61–62.)

”Kyky ymmärtää maansa muut kansalaiset ihmisiksi, joilla on yhtäläiset oikeudet, vaikka he saattaisivatkin erota toisistaan ihonväriltään ja muilta ulkoisilta piirteiltään, uskonnoiltaan, sukupuoleltaan tai seksuaaliselta suuntaukseltaan; kyky kunnioittaa heitä ja ymmärtää heidän olevan arvokkaita itsessään eikä muiden hyödynnettäviksi tarkoitettuja välineitä.” (Nussbaum 2011a, 40–41.)

Kasvaessaan myötätuntoiseksi ihmiseksi lapsi oppii yhä enemmän suhtautumaan ihmisiin, joilla on itseisarvo omana arvokkaana itsenään eikä vain yhteiskunnallisena välineenä, kuten talouskasvun luojana (Nussbaum 2011a, 52). Perheen piirissä annettu myönteinen kasvatus ja siihen yhdistyvä hyvä koulutus kehittävät lapsen kykyä kantaa myötätuntoisesti huolta siitä, että muiden ihmisten tarpeet tukevat täytetyiksi, ja että muiden ihmisten oikeudet ovat samat kuin itsellä (mts. 54). Myötätuntoisella suhtautumisella muihin elollisiin olentoihin on kuitenkin monia esteitä, kuten se, että kärsijä koetaan itselle tuntemattomaksi tai että kärsijä koetaan syylliseksi omaan tilaansa (2011a, 54). Kasvatuksella voidaan vaikuttaa siihen, miten tunteet kehittyvät, mutta myötätunto pysyy silti hyvin epävakana, sillä sen toteutuminen riippuu siitä, mitä sen kokija pystyy näkemään ja kuvittelemaan. Myötätunto liittyy yleiseen käsitykseen elämästä ja siitä, että ihmisen kohtalo ei aina ole hänen omissa käsissään, ja että ihmisen elämään vaikuttavat hyvin monet tekijät (vrt. toimintakyvyt). Myötätuntoisen ihmisen on hyväksyttävä ihmisen haavoittuvuus, mikä liittyy myös muihin tunteisiin. (Nussbaum 2001, 361.) Kasvatuksen tehtävänä on kehittää niin myötätuntoa kuin

myös mielikuvitusta, jotta voimme kuvitella ja sitä kautta ymmärtää asioita, jotka ovat hyvin kaukana omasta kokemusmaailmastamme (Nussbaum 2011a).

Nussbaum viittaa useisiin tutkimuksiin tuodessaan esiin ajatuksen, jonka mukaan jo lapsena kehittyvä inho ja häpeä omaa avuttomuutta kohtaan siirtyy erilaisiin ”hylkiöryhmiin”, jotka yleensä koetaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa alemmas muista. Yhteiskunnan tulisi pyrkiä eroon siihen rakentuneista hierarkioista, jotka vaikuttavat demokratian toteutumiseen. (Nussbaum 2011a, 43–62). Nussbaum näkee, että itsekeskeisyys, avuttomuus, häpeä, inho ja myötätunto ovat moraalia kehittäviä tunteita, joiden puutteellinen käsittely, voi myös johtaa toisenlaiseen kehityssuuntaan: ”Myötätunnon kehittäminen ei siis yksin riitä orjuuttamisen ja alistamisen voimien nujertamiseen. Myötätunnon voi tulla inhon ja häpeän liittolainen, jolloin se vahvistaa eliittiin kuuluvien keskinäistä solidaarisuutta ja eristää heidät alistetuista yhä jyrkemmin” (Nussbaum 2011a, 55).

Mitkä asiat saavat ihmisen kieltämään kunnioituksen toisilta ihmisiltä ja mitkä asiat taas saavat demokratian hengessä kunnioittamaan toisia ihmisiä yhdenvertaisina? Gandhia lainaten Nussbaum tuo esiin käsityksen, jonka mukaan ”myötätunnon ja kunnioituksen tunteiden täytyy voittaa pelko, kateus ja itsekeskeinen vihamielisyys” (Nussbaum 2011a, 45). Gandhin mielestä vapaan ja demokraattisen kansakunnan edellytyksenä on ahneuden, vihamielisyyden ja itsekeskeisyyden nujertaminen (mt). Nussbaum esittää, että edellä mainitun kamppailun tuloksen merkittävänä tekijöinä ovat vallitsevat yhteiskunnalliset ja poliittiset rakenteet, jotka vaikuttavat yksilön tunteisiin joko vahvistaen tai tukahduttaen niitä (Nussbaum 2011a, 46).

Taipumus nähdä toinen ihminen välineenä lähtee Nussbaumin mukaan syntymästä, kun vauva kokee muiden olevan olemassa hänen tarpeidensa tyydyttämiseen; tätä Nussbaum käsittelee esimerkiksi Rousseauin ajatusten kautta (Nussbaum 2011a, 56). Empatia on asema-ajattelua, joka tarkoittaa kykyä tarkkailla maailmaa toisen olennon näkökulmasta. Sympatia ei kuitenkaan edellytä empatiaa, sillä asema-ajattelua voidaan käyttää myös toisen olennon satuttamiseen. Empatia kuitenkin kehittää sympatian tunteita, jotka taas voivat ilmetä auttamisena. Empaattisen paikkakokemuksen kautta lapsessa kehittyy kyky sympatiaan ja myötätuntoon. Empatialla on myös tärkeä rooli moraalin kehittymisessä, sillä empatian kautta alamme ymmärtää oman toimintamme vaikutuksia muihin ja sympatian tunteiden kautta koemme syllisyyttä omasta vihamielisyydestämme. (Nussbaum 2011a, 53.)

Empatia on psykologisesti tärkeä opas, jota tarvitsemme ymmärtääksemme muita ihmisiä ja heidän toimintaansa jo pelkästään kääntämällä huomiomme toiseen ihmiseen (Nussbaum 2001, 330–331). Olisi liioittelua ajatella, että omaksuisimme täydellisen empaattisen ymmärryksen sellaisten ihmisten elämästä, joiden elämä on täysin erilaista kuin omamme – tai edes sellaisten ihmisten elämästä, jotka kuuluvat omaan elämäämme – mutta ilman yritystä kohti empatiaa emme

todennäköisesti kokisi oikeanlaista myötätuntoa (mts. 332). Myötätunnon kokemiseen liittyy myös ”toisen” ihmisyyden (*humanity*) tunnustaminen. Empatiaa taas ei suoranaisesti tarvita ihmisyyden tunnustamiseen. On kuitenkin kuviteltavissa, että voisimme tunnistaa ”kaukaiset toiset” (*distant others*) inhimillisiksi ilman sitä. (Mts. 334–335.) Nussbaum antaa esimerkin juutalaisvainojen aikaisista eräänlaista kaksoiselämää eläneistä saksalaisista: He kasvoivat tuntemaan empatiaa niitä kohtaan, joiden ihmisyyden he tunnustivat. Inhimillisyyden ja ihmisyyden he taas kielsivät niiltä, joita tappoivat ja kiduttivat (mts. 335).

Nussbaum tuo esiin muiden tutkimuksista tekemiään havaintoja, jotka tuovat esiin ihmisen huonoon käytökseen vaikuttavia piirteitä, sillä oikeudenmukaisetkin ihmiset voivat käyttäytyä huonosti. Näin ollen huonosta käytöksestä ei voida suoraan syyttää vain huonoa kasvatusta tai yhteiskuntaa. Nussbaum mukailee Gandhin ajatusta yksilön psykologiaan paneutumisesta pelon ja inhon voittamiseksi myötätunnon ja empatian avulla, ja asettaa sen rinnalle vielä olosuhteiden huomioimisen. (Nussbaum 2011a, 59.) Muiden tutkijoiden tutkimuksissa korostuivat Nussbaumin mukaan kolme piirrettä, jotka johtavat huonoon käytökseen: toiminnan nimettömyys, mielipiteiden heterogeenisyys ja ihmisten ihmisyyden ja yksilöyden riistäminen (mts. 60). Nämä tekijät voidaan ainakin osittain ottaa huomioon myös perusopetuksessa (mts. 61).

Kasvatus myötätuntoiseen kansalaisuuteen on samalla monikulttuurisuuskasvatusta. Ihmisten on opittava perustiedot ihmisten erilaisuudesta voidakseen ymmärtää ihmisten erilaisia todellisuuksia, joissa he elävät haasteineen ja mahdollisuuksineen. Oppiminen edellyttää näihin haasteiden ja mahdollisuuksien todellisuuksiin eläytymistä mielikuvituksen kautta, tulemista osaksi erilaista todellisuutta. (Nussbaum 2001, 432.)

Nussbaumin teksteistä tulee ilmi selkeä toivon ajatus, kuten esimerkiksi siinä, että hänen mielestään ”On mahdollista muuttaa ihmisten asenteita heikkoutta, tarvitsevuutta ja keskinäistä riippuvuutta kohtaan” (Nussbaum 2011a, 50). Hän tuo esiin myös realistisia näkökantoja erilaisten toimien lopullisesta vaikuttavuudesta, mutta on kuitenkin aina sitä mieltä, että toiminta parempaa kohden on tavoiteltava asian (Nussbaum 2001, 419).

4.2.3 Kriittinen ja kunnioittava kansalainen

”Koulun tulee antaa olennaista ja luotettavaa tietoa erilaisista vähemmistöistä (ihonväriltään, uskonnoiltaan tai seksuaaliselta suuntautumiseltaan valtaväestöstä poikkeavista sekä vammaisista) stereotyyppien torjumiseksi ja niihin usein liittyvän inhon ehkäisemiseksi.

Koulun pitää edistää lasten vastuuntuntoa kohtelemalla heistä kutakin omista teoistaan vastaavana yksilönä.

Koulun tulee kaikin keinoin edistää kriittistä ajattelua, poikkeavan mielipiteen esittämiseen tarvittavaa taitoa ja rohkeutta.” (Nussbaum 2011a, 61–62.)

”Kyky harkita huolellisesti kansakuntaa koskevia poliittisia ratkaisuja; kyky perinteiden paineeseen ja auktoriteettien painostukseen alistumatta tutkia ja arvioida yhteisiä asioita sekä osallistua niistä käytävään keskusteluun.

Kyky kunnioittaa muiden elämää ja ymmärtää, mitä seurauksia eri toimintaohjelmista on oman maan eri kansalaisille ja muissa maissa eläville ihmisille.

Kyky ottaa huomioon ihmiselämään vaikuttavien tekijöiden moninaisuus; kyky ymmärtää lapsuus, nuoruus, perhesuhteet, sairaus, kuolema ja monet muut seikat lukuisten ihmisten elämäntarinoiden piirteiksi eikä vain koko kansakuntaa koskevien tilastotietojen aiheiksi.

Kyky arvioida poliittisten johtajien toimia kriittisesti mutta vankan tietämyksen ja heidän toimintaedellytyksiään koskevan realistisen käsityksen pohjalta.

Kyky arvioida kansakunnan etua kaikkien kansalaisten eikä vain oman paikallisyhteisön kannalta.

Kyky ymmärtää oma kansakunta osaksi monimuotoista maailmanjärjestystä, jossa joudutaan ratkaisemaan monia erilaisia kysymyksiä huolellisen ylikansallisen harkinnan perusteella.” (Nussbaum 2011a, 40–41.)

”Kehittynyt empatian kyky on näet typeryyden pahin vihollinen. Eettinen typeryys taas on välttämätöntä, kun pannaan täytäntöön eriarvoisuudesta piittaamattomia talouden kehittämisen ohjelmia.” (Nussbaum 2011a, 38). Näiden ohjelmien, ”eettisen typeryyden” ja yhteiskunnan kriittiseen tarkasteluun tarvitaan empatian lisäksi myös kriittisen ajattelun kykyä, jonka kehittymiseen kasvatus voi vaikuttaa sokraattisen pedagogiikan kautta (Nussbaum 2011a). Yhteiskunnallisen tilanteen kriittinen arviointi myös vaatii siinä elävien erilaisten ihmisten erilaisten todellisuuksien ymmärtämistä, mikä vaatii empatian ja myötätunnon taitoja. Näin ollen Sokraattinen ajattelu kytkeytyy keskeisesti myötätuntoisen kansalaisen kasvattamiseen.

Itsensä ja muiden tutkiskelemisen tulisi olla ihmisen elämän keskeisimpiä asioita Sokrateen mielestä (Nussbaum 2011a, 63). Itsenäisen ajattelun, argumentointitaitojen ja laajan yleissivistyksen sisältämä sokraattinen pedagogia on vaikuttanut laajasti opetukseen ympäri maailman (mts. 63–64). Perinteiden ja auktoriteettien sanan kriittinen tarkastelu sekä omien mielipiteiden muodostaminen ja puolustaminen ovat keskeisiä kykyjä toimivassa demokratiassa. Näitä kykyjä Nussbaum kuvailee sokraattisiksi kyvyiksi ja sokraattiseksi argumentoinniksi. (Mts. 64.) Sokraattinen ajattelijana on toisinajattelijana ja auktoriteettien hylkääjänä (mts. 67). Nussbaum kritisoi nykyistä talouskasvuun tähtäävää yhteiskuntaa siitä, että se ei arvosta näitä kykyjä, sillä ne eivät ole mitattavissa olevia asioita esimerkiksi talouskasvun kannalta. Hän esittää, että esimerkiksi opiskelijan ja hänen maansa

vaurastumiseen tähtäävä opetussuunnitelma tuskin sisällyttää sokraattisen kykyjen kehittämistä tavoitteisiinsa. (Mts. 64.)

Nussbaum muistuttaa, että sokraattinen ajattelu sinällään ei takaa tavoitteiden hyvyyttä, mutta se takaa sen, että tavoitteet ja niiden suhteet muihin päämääriin ovat selkeät. Sokraattinen ajattelu varmistaa sen, että yksilö on tietoinen omista arvoistaan ja pystyy toimimaan niiden mukaan. Näin vältetään myös se, ettei yksilö ole liian helposti johdateltavissa esimerkiksi pelkällä karismalla ja auktoriteetilla. Sokraattista ajattelua toteuttavan yksilön vastakohtana on itsetutkiskelua välttävä ihminen, joka helposti sortuu massa-ajatteluun ja johdatteluun. (Nussbaum 2011a, 65–66.) Päättämättömyyteen yhdistyvät auktoriteetin tahtoon taipuminen ja vertaisryhmän paineeseen alistuminen ovat hyvin tyypillisiä kaikille ihmisyhteiskunnille, ja sokraattisten kykyjen kehittämisen avulla näistä myötäsytisistä taipumuksista tulisi päästä eroon, jotta yhteiskunta voisi toimia aidosti demokraattisesti. (Mts. 67.)

4.3 Kriittisyys ja myötätunto opetussuunnitelmassa

Verrattaessa Nussbaumin näkemyksiä ja nykyistä opetussuunnitelmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, viitteenä jatkossa POPS 2014), voidaan sanoa, että ainakin lyhyen vertailun perusteella Suomen koulutusjärjestelmä on oikealla tiellä. Tästä saisi toki omankin tutkimuksensa. Lyhyellä opetussuunnitelman katsauksella on kuitenkin perusteellista näin todeta. Elämäkatsomustiedon tehtävä on kuin suoraan luotu Nussbaumin käsittelemästä sokraattisen pedagogiikan periaatteesta:

”Tavoitteena on täysivaltainen demokraattinen kansalaisuus globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa. Tämä edellyttää elämäkatsomustiedon opetukselta monipuolisen katsomuksellisen ja kulttuuri-sen yleissivistyksen kartuttamisen lisäksi eettisen ja kriittisen ajattelu- ja toimintakyvyn sekä oppimisen taitojen kehittämistä. Elämäkatsomustiedossa kriittinen ajattelu ymmärretään perusteita etsivänä, asiayhteydet hahmottavana ja tilannetajuisena sekä itseään korjaavana. Siihen liittyy avoin ja pohdiskeleva asenne.” (POPS 2014, 253.)

Sokraattisessa pedagogiikassa puhutaan kriittisestä kansalaisuudesta, mikä on lähellä opetussuunnitelmassa esitettyä aktiivisen kansalaisuuden käsitettä. Aktiiviseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvaminen mainitaan niin historian kuin maantiedonkin tavoitteissa (POPS 2014, 257, 385). Nussbaum (2011a) korostaa erityisesti historiallista ja taloudellista näkökulmaa laajassa yleissivistyksen pohjassa, jotta globaalin maailman ihmisten keskinäiset suhteet, taustat ja talouden mekanismit tulisivat ymmärretyiksi. Taloutta opetussuunnitelmassa käsitellään pääosin yrittäjyys- ja

työelämätaitojen näkökulmasta (POPS 2014, 421), mutta se mainitaan myös laaja-alaisissa oppimistavoitteissa (mts. 22). Historian oppiaineen tehtävässä on paljon Nussbaumin koulutukselta edellyttämiä asioita:

”Historian opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden historiatietoisuutta ja kulttuurien tuntemusta sekä kannustaa heitä omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet. Menneisyyttä koskevan tiedon avulla oppilaita ohjataan ymmärtämään nykyisyyteen johtanutta kehitystä, henkisen ja aineellisen työn arvoa sekä pohtimaan tulevaisuuden valintoja. Oppilaita ohjataan näkemään yksilön merkitys historiallisena toimijana sekä oivaltamaan toiminnan taustalla esiintyviä tekijöitä ja ihmisten motiiveja. Tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista sekä edistää heidän kasvuaan aktiivisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi yhteiskunnan jäseniksi.” (POPS 2014, 257.)

Historian oppiainetavoitteissa mainitaan myös historiallinen empatia, jonka kautta opitaan ”eläytymään menneen ajan ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja” (POPS 2014, 259). Tunnetaitoja käsitellään opetussuunnitelman laaja-alaisissa oppimistavoitteissa itsensä huolehtimisen ja arjen taitojen yhteydessä (POPS 2014, 22) ja menetelmällisesti niihin liitetään esimerkiksi leikki ja draama (esim. mts. 100). Lyhyen katsauksen perusteella valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on aineksia toteuttaa Nussbaumin koulutusohjelman tavoitteita, mutta tarkempi määrittely vaatisi oman tutkimuksensa.

5 TUNNEKASVATUS

Kasvatuksen taustalla vaikuttavat aina erilaiset käsitykset ihmisestä ja hyvästä elämästä. Kasvatus takaa arvokkaiden toimintojen pohjan, jolta eriävät erilaiset kehitysmahdollisuudet. Pohjan on oltava monipuolinen, jotta se valmistaa jatkossa monipuoliseen kehitykseen, vaikkakin kehitys myöhemmässä vaiheessa yksilöityy. (Puolimatka 2010, 28.) Puolimatka esittää, että ”Kasvatustavoitteen tulisi perustua käsitykseen arvokkaasta ihmiselämästä eikä rakentua pelkän yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden varaan” (mts. 28). Yksilön kasvatuksen ei tulisi tapahtua yhteiskunnallisten päämäärien, kuten talouskasvun mukaan, vaan yksilön hyvän ja arvokkaan elämän takaamiseksi (mt.). Puolimatkan ajatukset ovat hyvin samanlaisia Nussbaumin ajatusten kanssa, ja he edustavat hyvin samankaltaista ihmiskäsitystä. Puolimatka tuo myös esiin sen, että useat kasvatustavoitteet voivat toimia rinnakkain ilman kilpailuasetelmaa (mts. 28–29). Näin ollen voidaan ajatella, että esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen ja tunnekasvatuksen tavoitteet voivat toimia rinnakkain, kuten ne tämän hetken opetussuunnitelmassa (POPS 2014) toimivatkin. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet taas ovat selkeämmin yhteiskunnallisten ja taloudellisten tavoitteiden seurausta, kun taas tunnekasvatuksen tavoitteet ovat selkeämmin hahmotettavissa koko yksilön elämänlaatua parantavina tavoitteina. Toisaalta myös tunnekasvatus ja tässä tutkimuksessa käsiteltävät empatia ja myötätunto vaikuttavat myös yhteiskunnallisella tasolla, ja niiden merkitys aletaan nähdä myös taloudellisessa kontekstissa (Parmar 2016; The Empathy Business 2019). Tällainen kehitys voi kuitenkin johtaa empatian käyttämiseen välineenä ajattelematta sen itseisarvoa, jonka perään niin Nussbaum (2011a, 2001) kuin Puolimatkakkin (2010) kuuluttavat.

Tunnekasvatuksen tarkoituksena on kehittää tunne-elämää ja tunnetaitoja sekä -tietoja, esimerkiksi tunneälyyn liittyviä tekijöitä ja itsesäätelyn taitoja. Tunteet liittyvät kiinteästi oppimiseen, motivaatioon sekä vuorovaikutustaitoihin, joten koulussa tunnekasvatuksen huomioiminen on tärkeää. Tunne-elämän tasapaino vaikuttaa ihmisen elämässä moneen suuntaan; ihmisen suhteeseen itseensä ja muihin. Täten ongelmat tunnepuolella ovat monisyisiä, ja koulussa ne voivat ilmetä motivaation ja vuorovaikutuksen ongelmina, jotka ovat ongelmallisia oppimisen kannalta. Tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt jo pienten lasten kohdalla (Webster-Stratton, 2011).

Jantunen (2011) korostaa artikkelissaan ”Kasvatammeko elämäntaitoisia ihmisiä?” empatian ja vuoro-vaikutustaitojen sekä tunnetaitojen ja mielikuvituksen suhdetta ja näiden kahden suhteen vaikutuksia toisiinsa. Mielikuvituksen merkityksestä tunnetaitojen kehityksessä puhuu myös Paalasmaa (2011), joka peräänkuuluttaa draamapedagogiaa sekä satujen ja kertomusten tärkeyttä. Kaikki nämä aiheet ovat hyvin keskeisiä myös Nussbaumin (2011a) ajattelussa, jossa humanistiset tieteet ja taiteet ovat erittäin keskeisiä sivistyneen myötätuntoon kykenevän kansalaisen kasvattamisessa: ”Lapsena oppimamme tarinat ovat tärkeä osa maailmaa, jossa elämme aikuisina” (Nussbaum 2011a, 52). Empaattiset paikkakokemukset ovat tärkeitä empatian ja myötätunnon kehittymiselle, ja koulu voisikin toimia empaattisten paikkakokemusten luojaan esimerkiksi draaman avulla. Pulkkinen (2002) tuo myös esille näkemyksen siitä, että mielikuvituksen tuottamat moninaiset mielikuvat tukevat tunne-elämän kehittymistä ja tunteiden käsittelyn taitoa.

Skinnari (2008) nostaa esiin klassisen sanonnan ”*ei koulua, vaan elämää varten*”, joka tuo hyvin esiin tunnetaitojen huomioimisen tärkeyden koulukontekstissa. Skinnari (2008, 101) tuo esiin tunteet sivistyksen osana. Hän puhuu ”kokonaissivistyksestä”, johon kuuluu ”tunnesivistys”. Hänen mielestään yksi koulutusinstituution suurimmista haasteista tulee olemaan ihmisen täysivaltaisessa kasvattamisessa niin, että tiedollisen kasvattamisen puoli tekee tilaa muille alueille – kasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena olisi kasvattaa ”rakastava ihminen” (Skinnari 2008, 102). Tällainen kasvatusideologia hyödyttäisi yhteiskuntaa työmarkkinoilla toimivien ihmisten paremman hyvinvoinnin muodossa (Skinnari 2008).

Tunnekasvatusta ei voida kuitenkaan pitää tärkeänä vain sen vuoksi, että se tukee tiedollista oppimispohjaa, vaan se on nähtävänä tärkeänä itsessään. Tarkoituksen ei olisi kuitenkaan saattaa näitä kahta, tunnekasvatusta ja tiedollisten aineiden opetusta, vastakkainasetteluun (vrt. Paalasmaa 2011). Kyse on oikeastaan kokonaisvaltaisen sivistyksen käsityksestä, johon edellä mainitun Skinnarin (2008) näkemykset viittaavat. Sivistyksen ydin on ihmiseksi tulemisen ideassa, kuten monesti sanotaan: ”*Tule siksi, mitä olet.*” (Ojanen 2010, 12) ja sen perustana ovat totuuden, hyvyyden ja kauneuden arvot (Launonen & Pulkkinen 2004). Tämä sivistyksen idea sisältää niin kaiken ihmisessä olevan tiedollisen ja taidollisen potentiaalin esiin tuomisen kuin myös ”*sydämen sivistyksen*”, johon sisältyy kaiken elämän, oman ja muiden, kunnioittaminen (Ojanen 2010, 12). Kasvatuksessa ja sivistyksessä täytyy huomioida ihminen kokonaisuutena ja opettaa ihminen huomioimaan muut arvokkaina kokonaisuuksinaan. Tämä on juuri se ajatus, jota Nussbaum koulutusohjelmallaan tavoittelee.

Millainen sija tunteilla sitten on koulussa? Kullberg-Piilola (2005, 20) tuo esiin piilo-opetus suunnitelma ajatuksen koululaisen käyttäytymissäännöstä ”*säilytä tyyneytesi, piilota tunteesi ja koeta näyttää siltä, että hallitset tilanteen täydellisesti*”. Tunteet, jotka täytyy piilottaa, ovat

kulttuurisesti määräytyneitä. Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan kiellettyinä tunteina pidetään vaikeimmin käsiteltäviä tunteita, kuten kateutta, pelkoa ja häpeää, ja nämä ovat juuri sellaisia tunteita, joita ei saisi näyttää. Tämä perustuu vahvasti kulttuuristen traditioiden vaikutukseen. Näin ollen eri kulttuureilla voi olla erilaisia ”kiellettyjä tunteita”. Kiellettyä on myös hyvän olon näyttäminen, sillä se voidaan kokea liialliseksi ylpeydeksi. (Saarinen & Kokkonen 2003). Tämä on myös yhteydessä kulttuuriin, jossa esimerkiksi nöyryyttä voidaan pitää suuressa arvossa. Kulttuuriset tuotteet ilmentävät näitä kulttuurimme piirteitä esimerkiksi erilaisten sananlaskujen muodossa kuten ”kissa kiitoksella elää” (Saarinen & Kokkonen 2003). Kulttuurisista piirteistä huolimatta olisi kuitenkin tärkeää, että lapsi tuntee kaikki tunteensa sallituiksi. Näin lapsi hyväksyy helpommin myös toisten tunteet (Jarasto & Sinervo 1998).

Tietyt tunteet tulisi piilottaa, mutta lapsi myös opettelee koko kouluaikansa ilmaisemaan tunteitaan ryhmässä (Kullberg-Piilola 2005). Nämä kaksi edellä mainittua näkökantaa sinällään ovat ristiriidassa; miten ilmaista piilotettuja tunteita? Ideaali tilanne olisi, jos piilo-opetussuunnitelman ”tunteiden piilottamisen” tilalle saataisiin tunteiden sääntelyn taidon opetteleminen. Opettajan tulee omaa toimintaansa reflektoidessaan miettiä, miten hän edesauttaa tuota edellä mainittua koululaisten käyttäytymissääntöä? Samaisen säännön voitaisiin katsoa toimivan myös opettajan kohdalla. Ei voida kiistää opettajan mallia tunnekasvatuksessa (ks. Peltonen 2005); jos opettaja ei koskaan ilmaise rakentavasti omia tunteitaan oppilaille, voidaanko oppilailta edellyttää sitä? Tutkimuksissa on todettu, että opettajan kasvatustavoilla on vahva vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen, jossa näkyy erilaisten tunne-elämän ongelmien vaikutus esimerkiksi aggressiivisuutena (Kellam 1998).

Opettajan tulee Nussbaumin mielestä olla erityisen tarkkana lapsen kokemalle ambivalenssille: vaikka lapsi oppii etenkin onnellisen varhaiskehityksen kautta rinnastamaan empatiaan toiselle tarkoitettavan hyvän, taustalla kytee myös aggressiivinen puoli (Nussbaum 2001, 428). Tätä aggressiivista puolta tulisi pystyä kasvatuksen kautta käsittelemään. Väitöskirjojen tasolla tunteisiin perustuvaa tutkimusta on tehty enemmän terveystieteen ja psykologian alalla kuin kasvatustieteessä. Pääpaino on aggressiivisuuden ja väkivaltaisen käytöksen alueella. Rytönen (2013) tuli terveystieteen väitöksessään siihen tulokseen, että väkivaltaista käytöstä voidaan tunnetaitoja oppimalla ehkäistä. Tällöin tärkeässä asemassa on nuorta ja lasta lähellä oleva aikuinen ja hänen tapansa kohdata lapsi tai nuori. Psykologian alalla Roos (2014) päätyi väitöksessään siihen, että syyllisyyden (vrt. Pulkkinen 2002, 116) ja häpeän tunteet ehkäisevät lapsen aggressiivista käytöstä. Tutkimus toi ilmi, että syyllisyyden tunto lisää toisten huomioon ottamista, kun taas häpeä heikentää sitä. Tunteiden säätelyllä on suuri merkitys näiden tunteiden vaikutuksiin. Myötätuntoa on Suomessa tutkittu erityisesti CoPassion – Myötätunnon mullistava voima -tutkimushankkeen myötä, jonka

kautta nousee esiin myötätunnon keskeinen osa yhteiskunnan joka tasolla (Pessi & Martela & Paakkanen 2017).

6 POHDINTA

Tutkimuksen alkupuolella esitin seuraavat hypoteesinomaiset teesit:

- *Kasvatuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti empatian ja myötätunnon kehittymiseen.*
- *Myötätunnon ja empatian tulisi olla kasvatuksen keskiössä.*
- *Toivo paremmasta maailmasta liittyy keskeisesti empatiaan ja myötätuntoon.*

Tutkimuksen edetessä olen todennut vastausten näihin teeseihin olevan hyvin positiivisia, koskien erityisesti myötätunnon kehitystä. Esiymmärrykseni on laajentunut erityisesti käsitteiden merkitysten kohdalla, sillä aiemmin olen kokenut ne toisilleen synonyymeiksi, kuten joissain tapauksissa niitä käsitelläänkin. Mielestäni on kuitenkin tärkeä erottaa ne toisistaan, sillä ne suhteutuvat toisen ihmisen kärsimykseen hyvin eri tavoilla. Kasvatuksella on oma roolinsa empatian ja erityisesti myötätunnon kyvyn kehittämisessä ja tukemisessa. Myötätunto näyttelee niin suurta osaa yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin elämää, että sen tulisi aktiivisesti vaikuttaa kasvatuksen päämääriin. Kuten jo keskeisen kotimaisen tutkimushankkeen kirjan *Myötätunnon mullistava voima* kertoo, myötätunnon kautta kulkisi ainakin yksi tietä kohti parempaa maailmaa. Myötätunnon kasvatuksen vaikutuksista yksilöön ja yhteiskuntaan ei voida koskaan esittää absoluuttista totuutta, mutta tärkeää on toivo siitä, niillä on oma vaikutuksensa.

Ihminen on jo evolutiivisesti saanut perustan luokitella asiat tuttuun turvalliseen sekä outoon ja uhkaavaan. Evolutiivisesti ajatellen selviytymisemme maapallolla on varmasti vaatinut tällaisen ominaisuuden, jotta voimme ennakoida ja tunnistaa vaaran. Tällainen toimintatapa on kuin koodattu meihin. Pystymme kuitenkin kokonaisvaltaisen sivistyksen kautta niin sanotusti ohittamaan nämä meihin evolutiivisesti koodatut primitiiviset reagoititavat. Primitiivisen reaktion jälkeen tulisi vuorossa olla sivistyksen mukanaan tuoma ajattelu: ihanteet solidaarisuudesta ja yhdenvertaisuudesta, suvaitsevaisuudesta, tasa-arvosta sekä ihmisarvosta.

Kasvaakseen päteväksi ja myötätuntoiseksi demokratian kansalaiseksi, ihmisen on tunnistettava ristiriitoja aiheuttavat tunteet itsessään ja käsiteltävä niitä sivistyksen kautta. Itsekeskeisyys, avuttomuus, häpeä ja inho ovat tunteita, joita ei voida automaattisesti pitää pahoina ja sellaisina, jotka pitäisi kieltää itseltään. Tällaista ajatusta ei ole löydettävissä Nussbaumin näkökulmasta. Sivistynyt ihminen pystyy näitä tunteita tuntiessaan tekemään päätöksen siitä, miten hän niiden pohjalta toimii rakentavasti ja itseään kehittäen.

Länsimaisen yhteiskunnan keskeisiin sivistysihanteisiin kuuluu kriittisyys (Puolimatka 1995, 166). Sivistyneen ihmisen olennainen osa tavoitetaan kysymyksellä siitä, millainen on kriittinen ihminen (mt.). Kriittiseksi ihmiseksi kasvaminen taas vaatii kasvatusta, jonka tehtävinä ovat kriittisen potentiaalin avautumisen edistäminen, yhteiskunnalliseen kritiikkiin kasvattaminen haitallisten ideologioiden ja korruption kitkemiseksi sekä luovaan ratkaisukeskeiseen kriittiseen ajatteluun kasvattaminen (mt.). Puolimatkan mukaan kriittisyys asettaa myös ihmiselle erilaisia vaatimuksia: ”mielikuvituksellisesta rohkeudesta” ilmenevä luovuus, valmius haluamiseen, tuntemiseen ja toivomiseen, tiedollisia valmiuksia, itseohjautuvuutta ja autonomisuutta sekä itsetuntemusta ja -kritiikkiä (mt.). Hyvän kasvatuksen kautta heikennetään yhteiskunnan normien ja käsitysten luomia kaavamaisia käsityksiä, ja luodaan lapselle kuva empatian ja vastavuoroisuuden tärkeydestä (Nussbaum 2011a, 54). Toisin sanoen hyvä kasvatustoimii yhteiskunnan normeja ja käsityksiä vastaan. Kun tähän yhdistetään sokraattisen ajattelun edellyttämä auktoriteetit hylkäävä toisinajattelija, ei tällainen yhdistelmä ole välttämättä ideaali jokaisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Ollessaan osa yhteiskunnan instituutioita, kouluun heijastuvat yhteiskuntaa ohjaavat periaatteet ja ideat (Puolimatka 1995, 217). Jos yhteiskunta ei koe kriittisten kansalaisten kasvattamista tärkeäksi, se ei heijastu kouluunkaan.

Yksilö tarvitsee vahvoja voimavaroja voimistaakseen itsessään sivistyneitä, myötätuntoisia ja kunnioittavia ajatuksia muita, erityisesti toiseutettuja, ihmisiä kohtaan. Tämän tavoitteen saavuttaminen on vieläkin hankalampaa, jos yhteiskunnan instituutiot eivät ole tukemassa yksilön voimavaroja tämän suhteen. Se, millaisessa yhteiskunnassa tämän suhteen nyt elämme, vaatii jo oman tutkimuksensa. Yleisellä tasolla puhutaan tällä hetkellä yhteiskunnasta, jonka nähdään toimivan niin sanotusti faktojen jälkeisessä ajassa, jossa totuudella on yhä vähemmän merkitystä ja eriarvoisuus ihmisten välillä nousee. Tällaisessa yhteiskunnassa alkaa mielipiteissä korostua karismaattisen auktoriteetin vaikutus, kuilu ihmisten välillä kasvaa ja empaattisen myötätuntoinen suhtautuminen erityisesti erilaisessa todellisuudessa elävään ihmiseen voi olla entistä hankalampaa.

Voisiko sivistyneen, myötätuntoisen ja kunnioittavan ajattelun siirtää muiden ihmisten lisäksi luontoon? Nussbaumin näkökanta kysymykseen on positiivinen, ja teemaan liittyy myös yksi hänen toimintaedellytyksistään liittyen muihin lajeihin: ihmisen tulisi laajentaa huolenpitonsa koskemaan ihmisen lisäksi muita eläviä organismeja (Nussbaum 2001, 417). Vuonna 2015 YK:n julkaisema suunnitelma Agenda 2030 eli kestävä kehityksen tavoitteet (ks. esim. Ulkoministeriö 2019) ovat sellaisia, jotka kuvaavat hyvin sitä, miten laajalle empatia ja huolenpito tulisi suunnata. Jotta huolenpito etenisi konkreettisiksi toimiksi, on ihmisten ympäri maailman tehtävä keskenään yhteistyötä, ja se vaatii myös ymmärrystä toisia ihmisiä ja heidän elämänsä ja näkökulmiaan kohtaan, myötätuntoa. Nussbaumin näkemys kriittisesti ja myötätuntoisesti laajan yleissivistyksen

omaavasta ihmisestä on lähellä myös ekososiaalisesti sivistynyttä ihmistä. ”Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnistaa keskinäisriippuvuuksia ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen todellisuuden välillä.” (Salonen & Brady 2015,1.)

Kuten ihmisen tulisi päästä eroon ajattelutavastaan, joka näkee muut ihmiset välineenä, olisi ihmisen pyrittävä tähän myös luonnon kohdalla. Salonen (2008, 11–12) kuvaa välineellistettyä ja hyväksikäytettyä luontoa yhteiskunnallistetuksi luonnoksi, jolle ihminen asettaa erilaisia vaatimuksia ja normeja omien tarkoituksensa mukaisesti. Me ihmiset tarvitsemme taitoja, jotta voimme toimia yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Luonto ei tarvitse ihmistä, mutta ihminen tarvitsee ihmistä luodakseen luonnolle ja itselleen paremman tulevaisuuden. Ekososiaalisessa sivistyksessä empatialla on keskeinen asema. Huolenpidon piiriin on ihmiskunnan lisäksi otettava koko ekosysteemi, mikä merkitsee empatian syventämistä ja laajentamista koskemaan hyvin suurta kokonaisuutta. On siirryttävä oman edun tavoittelusta koko maapallon edun tavoitteluun (Keto 2018, 188).

Hilpelä (2012) käsitteli Nussbaumin kanssa hyvin samoihin aikoihin sitä, miten yrittäjyyteen liitetyt arvot ja yrittäjyyskasvatus ovat hänen mielestään tulleet lähes vaivihkaa osaksi opetussuunnitelmaa, ja mitä se kertoo tämän hetken yhteiskunnasta. Hänen huolensa talouden, koulutuksen ja yhteiskunnan suhteesta on Nussbaumin kanssa hyvin samoilla linjoilla. Ei voida kuitenkaan väittää, etteikö yrittäjyyteen liitetyissä yksilön ominaisuuksissa ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteissa olisi myös hyvää. Opettajana haluan kaikin tavoin välttää polarisoimasta ilmiöitä ja nähdä asiat enemmän siitä näkökulmasta, mitä erilaiset asiat voivat antaa toisilleen. Miten yrittäjyyskasvatus ja ekososiaalinen sivistys voisivat keskustella keskenään? Miten talous voisi kehittyä ekososiaalisesti kestävästi? Esimerkkinä tästä toimii vihreä talous, joka toteutuessaan pyrkii takaamaan niin ekologisesti, sosiaalisesti kuin taloudellisestikin kestävä talouden (Antikainen & Lähtinen & Leppänen & Furman 2013).

Tällä hetkellä pohditaan niin yhteiskunnallisissa keskusteluissa kuin kasvatustieteenkin puolella sitä, mitkä ovat niitä tulevaisuuden taitoja, joita tämän hetken lapset ja tulevat sukupolvet tarvitsevat? Keskustelussa tuntuvat painottuvan enemmän digitalisaation ja teknologiaan liittyvä kehitys, ja puheessa korostuu se, että emme vielä tiedä suurinta osaa niistä ammasteista, joissa jo nykyhetken lapset tulevat aikuisena työskentelemään. Keskustelu siis keskittyy työelämän tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa. Totuus kuitenkin on, että emme pysty mitenkään ennustamaan teknologian ja digitalisaation kehitystä vuosikymmeniä eteenpäin. Me ihmiset taas tulemme aina toimimaan yhdessä tavalla tai toisella. Näin ollen tulisi keskittyä siihen, että ihmiset kykenevät toimimaan yhdessä, mikä taas vaatii etenkin empatian ja myötätunnon taitoja muiden tunnetaitojen rinnalla. Yhteistyössä taas kykenemme selviytymään tulevaisuuden sosiaalisista, ekologisista ja taloudellisista haasteista, mitä ne sitten ovatkaan.

Emme kasva itseksemme tyhjiössä. Muut ihmiset ovat peili, jonka heijastuksen kautta muokkaudumme koko elämämme ajan. Yleensä nämä peilinä toimivat ihmiset ovat niitä kaikkein lähimpiä, niitä joita kohtaan myötätunnon ja sympatian kokeminen on helpointa. Peiliin katsominen voi heidän kauttaan olla helpompaa, kuin tilanteessa, jossa peilinä toimii jokin meille vieras, jokin ”toinen”. Sillä hetkellä, kun katsomme tuohon toiseuden kautta esiintyvään peiliin, toiseus muuttuu meiksi ja me toiseudeksi, jolloin toiseutta ei enää ole. On vain yksilöllisiä, tasa-arvoisia, yhdenvertaisia ihmisiä. Tommy Tabermannin runon sanoin:

*”Ihminen tarvitsee ihmistä
ollakseen ihminen ihmiselle,
ollakseen itse ihminen.”*

LÄHTEET

Aineistolähteet:

Nussbaum, Martha. C.

2001. *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

2011a. *Taloukasvua Tärkeämpää: Miksi Demokratia Tarvitsee Humanistista Sivistystä*. Suom. Timo Soukola Helsinki: Gaudeamus.

2011b. *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Oma kandidaatintutkielma, jonka pohjalta teoriaosuutta on tehty:

Köykkä, S. 2015. *Tunteet sanoiksi*. kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto.

Muut lähteet:

Antikainen, R., Lähtinen, K., Leppänen, M., & Furman, E. (2013). *Vihreä talous suomalaisessa yhteiskunnassa*. Ympäristöministeriö.

http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10138/41446/YMra1_2013_Vihrea_talous_suomalaisessa_yhteiskunnassa.pdf?sequence=2&isAllowed=y . Viitattu 25.4.2019.

Dunn, J. 2004, Individual Differences in Understanding Emotion and Mind. 303–320. Teoksessa Manstead, A & Frijda, N. & Fischer, A. (toim.) *Feelings and Emotions*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

The Empathy Business 2019. <http://theempathybusiness.co.uk/>.

Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Goleman, D. 1997. *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava alkuperäinen teos *Emotional Intelligence*, suomentaja Jaakko Kankaanpää

Hilpelä, J. 2012. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. 161–179. Teoksessa Asunmaa, T. & Vainionpää, J. Samalta viivalta 6: Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2012. Jyväskylä: PS-kustannus.

Holliday, A. 2002. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.

- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. 2011. Kasvatammeko elämäntaitoisia ihmisiä? Teoksessa Jantunen, T & Ojanen, E. (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. Helsinki: Aurinko Kustannus, 124–128.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Kellam, S. G. & Ling, X. & Meirsca, R. & Brown, C. H. & Lalongo, N. 1998. The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. <http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/johns-hopkins-center-for-prevention-and-early-intervention/Publications/Kellam.Course.MalleabilityAggressive.1994.pdf>. Viitattu 23.5.2015.
- Keto, S. 2018. Kuka minä olen – eli miten empatia sopii kertomuksemme yksilöstä. Teoksessa Aaltola, E. & Keto, S. Empatia. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutuksi. Psykologia-lehti 02/03, 114–122.
- Kullberg-Piilola, T. 2005. Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus, 18–35.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstitutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey ja D. J. Sluyter (toim.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (s. 3–31). New York: Basic-Books.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 81–150. Helsinki: International methelp ky.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, P (toim.). 2013. Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ojanen, E. 2010. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) Arvot kasvatuksessa. 7–16. Helsinki: Tammi.
- Paalasmaa, J. 2011. Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa Jantunen, T & Ojanen, E. (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. 11–21. Helsinki: Aurinko Kustannus

- Parmar, B. 2016. The most empathetic companies, 2016. Harvard Business Review.
- Peltonen, A. 2005. Empatia. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg, T. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. 71–81. Helsinki: Lasten Keskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 25.4.2018.
- Pessi, A. B., Martela, F., & Paakkanen, M. 2017. Myötätunnon mullistava voima. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä:Gummerus.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Poikkeus, A-M. 2001. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. 126–127. Helsinki: WSOY.
- Prinz, J. 2011. Against empathy. The Southern Journal of Philosophy, 49, 214-233.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Ritchie, J., Spencer, L., O'Connor, W. 2003. Carrying out Qualitative Analysis. Teoksessa Ritchie, J & Lewis, J. (toim.). Qualitative Research Practise. A Guide for Social Science Students and Researhers. 219–262. Sage:Lontoo.
- Roberts, R.S. 2003. Emotions. Cambrifge University Press: UK.
- Rytkönen, M. 2013. Väitös: Kehityskulkuja ja väliintuloja. Ekologinen näkökulma vakavan väkivallanteon tehneiden nuorten sosioemotionaalisen terveyden kehitykseen. Itä-Suomen yliopisto.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito ja tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. Taide ja taito – kiinni elämässä. 28–39. Helsinki: Opetushallitus.
- Saarin, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly: kohti KOKOnaista elämää. Helsinki: WSOY.
- Saarni, C. 1997. Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa Salovey, P. & Sluyter, D. J. 1997. Emotional Development and Emotional Intelligence. New York:Basicbooks.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. Imagination, cognition, and personality 9 (3), 185–211.
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf. Viitattu 12.5.2015.

Salonen, A. O., & Brady, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (2015): 1.

Salonen, T. 2008. Ihmisen idea. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus

Seppänen, A. (toim.) 2010. Värikäs tunnekartta. Väline tunteiden tunnistamiseen. Helsinki: Kirkon kasvatus ja perheasiat.

Skinnari, S. 2008. Elämäkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ulkoministeriö. 2019. Agenda 2030 – YK:n Kestävän kehityksen tavoitteet.

https://um.fi/documents/35732/0/UAM_Kesta%CC%88va%CC%88-kehitys_A4_0210018.pdf/f9652c4e-8702-99db-0e67-01a33aa1bf4d?t=1540749638568 . Viitattu 25.4.2019

Roos, S. 2014. Guilt, shame, emotion regulation, and social cognition: understanding their associations with preadolescents' social behavior. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Väitös.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

von Scheve, C. 2017. Affekteista, emootioista ja tunteista. *Tieteessä Tapahtuu*, 35(2).

<https://journal.fi/tt/article/view/61919> . Viitattu 25.4.2019

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. *Suom. tiedot puuttuvat*. Espoo: Oriental xPress

